



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И ПРЕДМЕТНЫХ  
МЕТОДИК

**Коррекция произвольных движений и действий у детей раннего  
возраста с отклонениями в овладении речью в условиях дошкольного  
образовательного учреждения**

Выпускная квалификационная работа по направлению  
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование

**Направленность программы магистратуры  
«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями речи»**  
Заочная форма обучения

Проверка на объем заимствований:  
69,45 % авторского текста  
Работа реком. к защите  
рекомендована/не рекомендована  
«12» 10 2023  
зав. кафедрой специальной педагогики  
психологии и предметных методик

Выполнил (а):  
Студент (ка) группы ЗФ-306/173-2-2  
Руднева Кристина Валерьевна  
Научный руководитель:  
к.п.н., доцент кафедры СПиПМ  
Шереметьева Елена Викторовна

Дружинина Лилия Александровна

Челябинск  
2023

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОИЗВОЛЬНЫХ ДВИЖЕНИЙ И ДЕЙСТВИЙ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В ОВЛАДЕНИИ РЕЧЬЮ.....	9
1.1. Понимание сущности феномена «произвольные движения и действия» в современных теоретических исследованиях.....	9
1.2. Произвольные движения и действия и их генез в раннем возрасте .....	17
1.3 Психолого-педагогическая характеристика детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.....	24
ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ .....	29
ГЛАВА 2. ОСОБЕННОСТИ ПРОИЗВОЛЬНЫХ ДВИЖЕНИЙ И ДЕЙСТВИЙ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В ОВЛАДЕНИИ РЕЧЬЮ.....	31
2.1 Анализ методик обследования произвольных движений и действий у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью .....	31
2.2. Методы и приемы диагностики состояния произвольных движений и действий у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью .....	38
2.3. Особенности произвольных движений и действий у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью .....	46
ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ .....	56

ГЛАВА 3. КОМПЛЕКСНАЯ КОРРЕКЦИЯ ПРОИЗВОЛЬНЫХ ДВИЖЕНИЙ И ДЕЙСТВИЙ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В ОВЛАДЕНИИ РЕЧЬЮ .....	58
3.1 Модель формирования произвольных движений и действий у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в условиях ДОУ.....	58
3.2. Анализ эффективности модели формирования произвольных движений и действий у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в условиях ДОУ .....	72
ВЫВОДЫ ПО 3 ГЛАВЕ .....	81
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	83
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ .....	86
ПРИЛОЖЕНИЯ .....	93

## ВВЕДЕНИЕ

Период от 1 до 3-х лет, который называют «ранним возрастом», в жизни детей имеет особое значение. В это время происходит первичная социализация ребенка, в тесной взаимосвязи развиваются произвольные движения и действия, речь, сенсорные функции, эмоциональная сфера, закладываются личностные особенности. Любой негативный фактор, проявляющийся в задержке или отклонении в развитии хотя бы одного направления, сказывается на общем состоянии ребенка.

Искаженное развитие произвольных движений и действий препятствует нормальному речевому развитию, затрудняет освоение передвижения в пространстве, предметных действий, развитие и усложнение игровой деятельности. В результате двигательных расстройств может утрачиваться мотивация к играм и другой деятельности, в процессе которой происходит развитие ребенка. Нарушения произвольных движений и действий могут встречаться в роли коморбидных явлений при разнообразных видах дизонтогенеза. В нашем исследовании мы обратимся к категории детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью. Нарушение речи у детей представляется как сложное когнитивное расстройство, которое включает избирательное искажение компонентов или же речевой функции в целом, а также отклонения неязыковых функций и процессов. Таким образом, представляются совершенно очевидными необходимость более раннего выявления нарушений формирования произвольных движений и действий, а впоследствии своевременное начало их коррекции.

Наибольший вклад в изучение природы произвольных движений и действий внесли такие исследователи, как Н.А. Бернштейн, П.Я. Гальперин,

К.Ю. Крохалев, А.Р. Лурия, Ч. Ньюкиктъен, труды которых станут методологической основой нашего исследования.

При написании работы мы будем опираться на целостный подход к диагностике, который позволит глубже понять индивидуальные проблемы ребенка, структуру дефекта, этиологию, благодаря чему появится возможность определить приоритеты и направления в коррекционной работе, повысить точность и эффективность раннего комплексного логопедического воздействия.

Актуальность нашего исследования подтверждается концепцией развития образования детей с инвалидностью и детей с ограниченными возможностями здоровья до 2030 года. В ней утверждается, что базис развития системы образования – это построение системы ранней помощи детям, переосмысление ее как нового фундамента. Многие дети, получившие раннюю коррекционную помощь, обретут возможность полноценно обучаться в условиях инклюзии.

Изложенные выше факты позволяют обосновать выбор темы нашего исследования: «Коррекция произвольных движений и действий у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в условиях дошкольного образовательного учреждения».

Объект исследования: произвольные движения и действия у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

Предмет исследования: содержание модели коррекции произвольных движений и действий у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

Цель: разработать, научно обосновать и апробировать модель коррекции произвольных движений и действий у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

Исходя из цели исследования, нами были сформулированы следующие задачи:

1) изучить психолого-педагогическую и клиническую литературу по проблеме исследования;

2) выявить особенности произвольных движений и действий у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью;

3) разработать модель коррекции произвольных движений и действий у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью и оценить её эффективность.

Гипотеза исследования заключается в том, что коррекция произвольных движений и действий у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью повысит уровень речевого развития при соблюдении следующих условий:

– подборе диагностических приемов, позволяющих максимально полно выявить состояние и уровень развития всех составляющих произвольных движений и действий;

– реализации модели комплексного психолого-педагогического воздействия на процесс формирования произвольных движений и действий у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в условиях ДОУ.

Теоретическая значимость исследования:

1. Уточнена сущность понятия «произвольные движения и действия» в современных теоретических исследованиях.

2. Составлен онтогенез произвольных движений и действий в раннем возрасте на основе анализа отечественных и зарубежных данных.

Практическая значимость исследования:

1. Сформирована «Диагностика произвольных движений и действий детей третьего года жизни».

2. Определены формы и методы процесса коррекции произвольных движений и действий у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

3. Разработана комплексная модель коррекции произвольных движений и действий у детей раннего возраста.

4. Составлены рекомендации для родителей детей раннего возраста и педагогов, осуществляющих коррекционно-развивающую работу.

5. Реализована модель комплексной коррекции произвольных движений и действий у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в условиях ДОУ.

Теоретико-методологическую базу исследования составляют: культурно-историческая теория развития высших психических функций (Л.С. Выготский); концепции деятельностного подхода (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин); теория мозговой организации психических функций (А.Р. Лурия и др.); концептуальные основы изучения движений и действий (Н.А. Бернштейн, П.Я. Гальперин, К.Ю. Крохалев, Ч. Ньюкиктъен и др.); теоретические положения коррекционно-развивающего воздействия в работе с детьми раннего возраста (О.Е. Громова, Е.М. Мастюкова, Ю.А. Разенкова, Е.А. Стребелева, Е.В. Шереметьева и др.).

В работе использованы следующие методы:

- анализ теоретической и практической разработанности проблемы исследования, данных экспериментального изучения, анализ документации;
- сравнение результатов экспериментального изучения и данных, представленных в теоретических результатах исследования;
- наблюдение;
- метод анкетирования родителей;
- педагогический эксперимент;
- метод математической обработки данных;
- метод количественного и качественного анализа данных.

Исследование было осуществлено в 4 этапа:

I этап – анализ разработанности проблемы произвольных движений и действий в раннем возрасте при отклонениях в овладении речью в научно-теоретической литературе;

II этап – выявление особенностей произвольных движений и действий у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью;

III этап – моделирование процесса формирования произвольных движений и действий у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речи в условиях ДОУ и апробация разработанной модели;

IV этап – оценка эффективности модели психолого-педагогического формирования произвольных движений у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речи в условиях ДОУ.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись в ходе опытно-экспериментальной работы на базе Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения центр развития ребенка «Детский сад №110 города Тюмени». В исследовании приняли участие 13 детей третьего года жизни.

Структура работы представлена введением, тремя главами, выводами по главам, заключением, списком литературы и 8-ю приложениями.



# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОИЗВОЛЬНЫХ ДВИЖЕНИЙ И ДЕЙСТВИЙ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В ОВЛАДЕНИИ РЕЧЬЮ

## 1.1. Понимание сущности феномена «произвольные движения и действия» в современных теоретических исследованиях

Изначально нам необходимо определить, что подразумевается под термином «произвольные движения и действия».

Е.Д. Хомская указывает на двойственность термина «произвольные движения и действия»: под ним понимаются как самостоятельные двигательные акты, так и средства реализации поведения [51].

Согласно исследованиям Н.А. Бернштейна, главная особенность произвольных движений – это сознательность их регуляции субъектом на основе потребности в достижении цели как образа предвосхищаемого результата. Т.е. осознание цели, потребности дает «произвольность».

С позиции физиологии к произвольным движениям приравниваются движения поперечно-полосатой мускулатуры тела [51].

Также, ряд авторов (П.К. Анохин, К.В. Судаков и др.) под двигательной функцией понимают сложное пластичное образование дифференцированных элементов, осуществляющее произвольные двигательные акты человека и лежащее в основе формирования навыков [24]. Т.е. произвольность движений дает возможность формироваться навыкам.

С точки зрения общей психологии, действие – одна из составляющих деятельности человека. Действие преследует определенную цель. П.Я. Гальперин под целостным действием подразумевал трехзвенное образование: ориентировочная основа, процесс исполнения и контроль [30].

Произвольные действия, в свою очередь, представляют собой совокупность произвольных движений, объединенных единой целью.

Таким образом, мы приходим к следующему определению: произвольные движения и действия – это комплексные двигательные акты, объединенные единой целью и сознательно регулируемые индивидом на основе имеющейся потребности.

Произвольные действия (как совокупность произвольных движений, объединенных единой целью) относятся к числу наиболее сложных психических функций человека. Их морфофизиологической основой являются сложные функциональные системы – иерархически организованные, включающие много уровней и подуровней, характеризующиеся сложным и многозвенным афферентным и эфферентным составом, условно-рефлекторные по своему происхождению, формирующиеся полностью прижизненно [51].

Движения и действия являются результатами адаптивных ответов, возникающих на внутренние ощущения. А сложные действия (игра, одевание, катание на велосипеде и подобное) состоят из множества адаптивных ответов [1, с. 31].

Слово выступает в роли раздражителя в реализации произвольных движений. Слово, как часть внутренней речи, служит «пусковым сигналом», вызывающим преднамеренные движения. Взаимосвязь слова и действия является взаимосвязью второй и первой сигнальных систем [49].

Помимо приведенной ранее взаимосвязи речи и произвольных движений и действий, взаимосвязь этих процессов доказывается тем, что движения и действия входят в состав и устной, и письменной речи [51].

В структуре произвольности психической активности как одной из предпосылок или составляющих психической деятельности, произвольная двигательная активность – первый в последовательности формирования и лежащий в основании произвольности уровень [47].

Д.Б. Эльконин связывал становление произвольной деятельности со способностью опираться на образец, т.е. осуществление актов подражания или имитации. Выделение правила или образца указывает на то, что поведение стало произвольным [60].

Особое значение в проблеме нашего исследования имеют работы П.Я. Гальперина и его учеников [14; 15], которые доказали, что на основе метода планомерно-поэтапного формирования становится возможным развитие произвольного движения. П.Я. Гальперин отмечал, что построение нового действия зависит ориентировочной основы – совокупности внешних и внутренних обстоятельств, контекста, в котором находится индивид, при выполнении этого действия. Качество ориентировочной основы определяет качество самих действий [14].

В рамках нашего исследования культурно-историческая концепция Л.С. Выготского, а именно идея знакового опосредования, раскрывается в том, что произвольность движений и действий не только по своему происхождению и содержанию, но и по своим механизмам является социальным образованием [13].

Наиболее значимый вклад в основу понимания феномена произвольных движений и действий внес отечественный ученый Н.А. Бернштейн. Им была введена система уровней построения движений, подразумевающая включенность в этот процесс различных отделов ЦНС – спинного и продолговатого мозга, подкорковых центров и коры.

Уровень А – (руброспинальный) самый древний, включает в себя спинной мозг и группу ядер продолговатого мозга. Обеспечивает тонус мышц, силовые, скоростные характеристики сокращений мышц.

Уровень В – (таламо-паллидарный) синергии согласованных действий мышц-антагонистов, включающий зрительные бугры в качестве афферентных центров и бледные тела в качестве эфферентных. Общий итог работы этого уровня – ловкость, грациозность, пластика, индивидуальные особенности движений.

Уровень С – (пирамидно-стриальный) пространственное поле. Реализуется на базе сведений о внешнем мире, полученных через рецепторы. К этому уровню относятся все движения, осуществляющие перемещение в пространстве – ходьба, лазанье, прыжки, упражнения и т. д.

Уровень Д – (теменно-премоторный) предметные действия, формируемые прижизненно. Это уровень коры головного мозга. Движения на этом уровне соотносятся с логикой структуры объекта, то есть являются действиями (одна и та же цель может быть достигнута разными способами). К этому уровню относятся бытовые движения, различные сложные автоматизмы.

Уровень Е – уровень реализации интеллектуальных двигательных актов (речевые движения, письмо, символический праксис, хореография и т. д.).

Следовательно, уровни А и В отвечают за регуляцию и реализацию произвольных движений, а уровни С, Д, Е регулируют произвольные двигательные акты, в которых участвуют крупные общие движения и сложно дифференцированные движения отдельных частей тела.

Движения высоких уровней подразумевает участие движений уровней более низкого порядка [7; 28].

В работах Н.А. Бернштейна было показано, что в норме практически не удается зафиксировать движение, по своей структуре ниже уровня D, т.е. предметные действия [50].

Современные исследователи также подчеркивают важность межполушарного взаимодействия для актуализации всех психических процессов (к коим относятся произвольные движения и действия), благодаря которому оба полушария мозга вносят свой определенный функциональный вклад [45].

В процессе реализации произвольных движений и действий важным звеном является постоянное поступление различных афферентных сигналов, поскольку это обеспечивает контроль и коррекцию допускаемых

ошибок, необходимые в условиях нормального функционирования [28, с. 250].

В нейропсихологии для обозначения произвольных движений и действий используют термин «праксис» (некоторые авторы отдельно выделяют в определении к этому термину «предметность» действий) [12].

А.Р. Лурия разделил все праксические действия на кинестетические (чувствительные, афферентные, идеомоторные) и кинетические (двигательные, эфферентные, моторные) [12, с. 19]. Кинестетический праксис осуществляется за счет вторичных полей нижних отделов постцентральной зоны левого полушария, а кинетический – в прецентральных отделах левого полушария [12, с. 20]. Афферентный и эфферентный артикуляционный праксис – реализуют произносительную сторону речи. Они локализуются в тех же областях, что и неречевые виды праксиса, но находятся на большем расстоянии от ядра [51, с. 193].

Выделяют нарушения праксиса – апраксию (нарушение сложных форм произвольного (и прежде всего целенаправленного) действия при сохранности элементарной силы, точности и координированности движений, возникающее при очаговых поражениях коры больших полушарий головного мозга) и диспраксию (это расстройство двигательной функции и координации движений у ребёнка с нормальным мышечным тонусом без очагового поражения коры больших полушарий головного мозга) [4]. Друг от друга отличаются степенью и временем возникновения. Апраксии подразделяются по аспектам – смысловой (идеаторная или концептуальная апраксия) и аспект программирования, планирования и реализации движения (идеомоторный праксис). У детей до 10 лет можно говорить о диспраксии развития.

Ч. Ньюкиктьен представил классификацию расстройств сенсомоторной функции и праксиса, согласующуюся с уровнями построения движений Н.А. Бернштейна:

- первичные двигательные расстройства (уровень А): конечностно-кинетическая диспраксия, парезы, гипо-, гипер-, дис- и паратония, нарушения рефлексов, устойчивости и равновесия, атаксия, гиперкинезы (хорея, атетоз, тремор и тики);
- сенсомоторные нарушения (уровень В): дефицит точности зрительно-моторной координации, дозирования, ритмичности, синхронности движений, ощущения средней линии тела и ее перехода, двуручной координации и латерализации;
- диспраксии конечностей (уровень С): идеомоторные (использование предметов), конструктивные, идеаторные (замысел и серийность действий) нарушения;
- диспраксия тела или гнозодиспраксия (уровень D): кинестетическое чувство, равновесие тела, ощущение схемы тела, пространственная ориентация, идеомоторный (тело в целом) и идеаторный праксис;
- щечно-лицевая диспраксия (уровень E): мимика;
- оральная диспраксия (уровень E): артикуляционные движения и движения, не связанные с речью [35].

Важным фактором осуществления произвольного движения и действия является моторное программирование – это способность спланировать и реализовать незнакомое действие [17]. Моторное программирование предполагает умение выстроить логику движений [42.]. Для успешной реализации задуманного действия у ребёнка должно быть представление о результате, правильная вестибулярная и проприоцептивная обратная связь, способность автоматически и с необходимой корректировкой перемещаться во времени и пространстве [17]. В других источниках термин моторное программирование согласуется с терминами «центральное программирование движений» и «моторное планирование».

Итак, основой праксиса служит кинестетическая афферентация и целенаправленное управление, нельзя не рассмотреть подробнее эти составляющие.

Под термином «кинестетическая афферентация» мы понимаем соместезию – сенсорные ощущения от кожи, суставов и мышц. Протопатическая или витальная чувствительность – это болевая и температурная чувствительность, т.е. формы, которые защищают индивида от опасных воздействий. Эпикритическая или гностическая чувствительность – это тактильное чувство, т.е. ощущение от прикосновения. Топогнозис – определение локализации места прикосновения на теле, восприятие двух одновременно действующих раздражителей как различных. Кинестезия – ощущение направления движения и позы. Стереогнозис и морфогнозис – способность опознавать формы или предметы на ощупь. С помощью этих видов чувствительности в случае их внешней направленности ребенок познает окружающий мир. Эти же функции принимают участие и в соматогнозисе. Ориентация в пространстве собственного тела формируется раньше, чем ориентация в окружающем пространстве, тем более ориентации на плоскости [35]. Это также подтверждается исследованиями Б.Г. Ананьева, Л.А. Венгера, М.В. Вовчик-Блакитной, Ф.Н. Шемякиной: в период до трех лет ребенок ориентируется на основе чувственной системы отсчета «на себе», то есть в схеме собственного тела, и различные направления соотносит с определенными частями тела [57].

Также важно рассмотреть целенаправленное управление произвольных движений и действий, которое осуществляется благодаря таким психическим образованиям, как мотив и мотивация. А.Н. Леонтьев определяет мотив, как нечто отраженное в сознании человека, побуждающее деятельность, и направляющее ее на удовлетворение определенной потребности. Мотив определяет «личностный смысл» деятельности, т.е. ее значимость для конкретного индивида [25]. В.Г. Асеев

к мотивации относит все виды побуждений: мотивы, потребности, интересы, стремления, цели, влечения, мотивационные установки и т.д. Функциями мотивации являются: побудительная и направляющая, смыслообразующая [3].

Каждый компонент двигательной функции является отдельной качественной стороной произвольных движений и действий. Охарактеризовать их можно посредством оценки уровня развития компонентов данной функции [24].

Таким образом, анализ данных по проблеме исследования произвольных движений и действий показал, что это понятие изучается в рамках разных научных направлений (биомеханика, физиология, неврология, общая психология, нейропсихология, нейрофизиология и т.д.). Кроме того, понятия «произвольные движения» и «произвольные действия» взаимосвязаны, вытекают одно из другого и относятся к сложной психической деятельности.

На основе проанализированной информации, мы построили систему из основных компонентов произвольных движений и действий согласно мозговым блокам по А.Р. Лурия (рисунок 1):

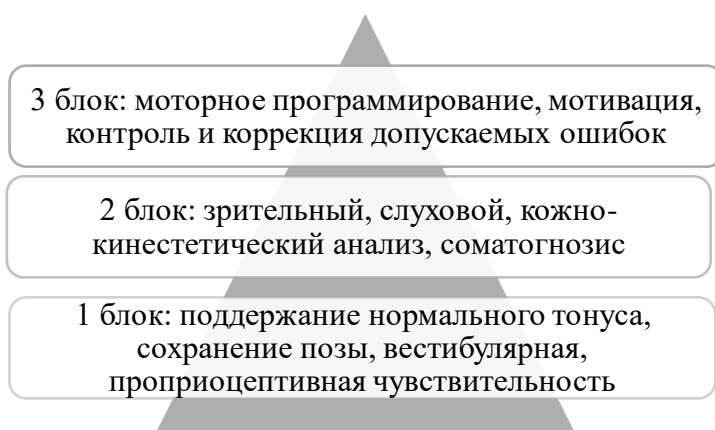


Рисунок 1 – система компонентов произвольных движений и действий согласно теории мозговой организации по А.Р. Лурия

Эта система показывает взаимосвязь моторного, сенсорного и когнитивного развития детей, особенно в период раннего детства, когда только закладывается базис дальнейшего развития. Нарушение,



недоразвитие, задержка развития хотя бы одного элемента ведет к дальнейшей дисгармонии развития.

Согласно этим параметрам, мы будем проводить оценку состояния произвольных движений и действий у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

Таким образом, мы пришли к выводу, что произвольные движения и действия – это комплексные двигательные акты, объединенные единой целью и сознательно регулируемые индивидом на основе имеющейся потребности. Произвольные движения и действия подразумевают под собой иерархически подчиненные составные элементы: поддержание нормального тонуса, сохранение позы, вестибулярная, проприоцептивная чувствительность, зрительный, слуховой, кожно-кинестетический анализ, соматогнозис, моторное программирование, мотивация, контроль и коррекция допускаемых ошибок.

В следующем параграфе мы рассмотрим генез произвольных движений и действий.

## 1.2 Произвольные движения и действия и их генез в раннем возрасте

В период от 0 до 3-х лет возникает большое количество новообразований и приобретение навыков детьми, так как происходит бурное анатомо-физиологическое созревание коры головного мозга. За этот короткий промежуток времени ребенок приобретает огромное количество моторных навыков, от которых зависит дальнейшее развитие во всех направлениях. Несмотря на то, что движения первично возникают еще внутриутробно, однако произвольность движений и действий становится доступна далеко не сразу после рождения. Этому предшествуют различные этапы. Поскольку в предыдущей главе мы выяснили, что произвольные

действия состоят из произвольных движений, будет рациональным рассмотреть генез моторного развития в раннем возрасте.

В ходе первого года жизни движения направлены на эмоциональный контакт со взрослым. Первые коммуникативные звуки и движения тела взаимосвязаны друг с другом. Поскольку в этот период ведущая деятельность – это эмоционально-личностное общение со взрослым, у маленького ребенка сложно провести грань между эмоциями, интонацией и движениями. Движение есть эмоция, а эмоция есть общение [35].

Согласно особенностям нервной системы новорожденных, первые двигательные навыки носят медленный, нечеткий характер с большими паузами между отдельными движениями [34]. До 1,5 месяцев преобладает безусловно-рефлекторная сфера. В 2 месяца появляется ориентировочная деятельность, это говорит о включении элементарных уровней коры мозга. Ребенок держит и приподнимает голову, «находит» руки и подносит их ко рту, хватает предметы, рассматривает движения своих рук. В промежуток от 3 до 4,5 месяцев включаются в работу пирамидные, ствольные, подкорковые образования головного мозга. Ребенок, лежа на животе, с опорой на руки поднимает голову, играет со своими ладонями, вытянутыми вперед. Расширяется сфера охвата окружающего пространства [12].

В это же время начинает свою работу вестибулярная система: адаптивные ответы глазодвигательных мышц и мышц шеи являются одними из самых ранних сенсомоторных функций организма. Дети, у которых была сложность с прослеживанием глазами за движущимися предметами, в будущем могут иметь проблемы в обучении, связанные с неадекватной обработкой вестибулярной информации. Если движения глаз неровные, дергающиеся, глаза «отстают» от предмета, то таким детям будет сложно играть в мяч, чертить линию мелком, читать [7].

В 4,5-5 месяцев возникают первые предметные действия – ребенок манипулирует погремушкой, вложенной ему в руку. Эта деятельность свидетельствует о начале созревания коры мозга.

Позже, в 5-5,5 месяцев ребенок «находит» свои ноги, появляется моторная координация «рука-нога»; учится переворачиваться на бок, что говорит об освоении схемы тела, которая впоследствии приведет к появлению своего «Я» в психологическом плане и освоении пространственных представлений в когнитивном и речевом [12].

Начиная с 5-го месяца становится возможным вращение вокруг собственной оси благодаря спинальным и вестибуло-мозжечковым путям, и, таким образом, к 8-му месяцу ребенок может совершать перевороты со спины на живот и обратно [35].

Если до 5-6 месяцев преобладали синкинезии, то после этого времени происходит переход к синергиям [8]. Это приводит к появлению движений руки, направленных к окружающим предметам, круговые хватательные движения сменяются прямым продвижением руки к предмету, под контролем руки взглядом, т.е. начинает свое развитие зрительно-моторная координация. На этом же этапе у ребенка формируются зрительно-тактильно-моторные, трехзвеньевые связи, что проявляется в тенденции тянуть в рот находящуюся в руке игрушку. Развитие такой трехзвеньевой связи – основа манипулятивной и игровой деятельности. Благодаря этой связи у ребенка формируется активная познавательная деятельность [31].

В 5,5-6,5 месяцев созревают функции постцентральных и премоторных зон мозга, на базе которых формируются отдельные позы тела и конечностей, а также их серии. Усложняется ориентировочная деятельность: появляется способность сидеть с опорой [12].

К 6-му месяцу жизни, в процессе ситуативно-личностного общения (ведущей деятельности), дети начинают активно взаимодействовать с предметами, использовать предметно-действенные средства общения. Со второго полугодия ребенку необходимо сотрудничество со взрослым в игре

[27]. Появляется ситуативно-деловая форма общения; она развивается в ходе совместной со взрослым манипулятивной деятельности и обслуживает ее. В это время дети активно начинают выбрасывать игрушки, особую активность эти действия приобретают в присутствии взрослого. Подобные действия способствуют формированию игровых ритуалов [5].

К 7 месяцам у ребенка начинает формироваться поза [8]. Подкорковые узлы позволяют сохранять позу [35]. Это время активного формирования соматогнозиса. Появляется способность вращать кистью, в которой находится предмет [12].

В 7,5-8,5 месяцев формируется кинестетический (афферентный) и кинетический (эфферентный) праксис что говорит о достаточном прогрессе в развитии теменно-премоторных зон мозга. Поскольку ребенок самостоятельно сидит, предметы становятся объектами спонтанного внимания: он сам может заниматься игрушкой. Развивается двуручная деятельность: ребенок начинает поднимать предмет обеими руками. Становится прочнее «вертикаль»: когда ребенок ощущает ногами опору, то он опирается на них и делает попытки пружинить, как бы подпрыгивая.

Появляется предметно соотносенный указательный жест [22].

В 8,5-9,5 месяцев к ранее функционирующим двигательным системам мозга подключаются лобные доли, ответственные за регуляцию двигательных актов. Появляются не предметные действия (хлопки в ладоши), что также свидетельствует о развитии жестовой коммуникации [12].

Умение ходить чаще всего развивается после первого года жизни [35]. К 12 месяцам иннервация мышц тела со стороны головного и спинного мозга достигает уровня, способного обеспечить его оптимальное положение. В предметной деятельности идет совершенствование кистевого и пальцевого праксиса [12.]. Это происходит на базе развития тактильно-кинестетической системы, освоения способности к произвольной локализации прикосновения [1, с. 42].

Также нельзя не отметить важность эгоцентрической, а затем и внутренней речи для осуществления двигательных актов (по Л.С. Выготскому), в результате чего движения получают речевое наполнение и обретают смысл.

В ходе описания генеза произвольных движений и действий нельзя не обратиться к генезу социально-бытовых и культурно-гигиенических навыков, поскольку они являются комплексными образованиями, подразумевающими участие отдельных двигательных и смысловых актов различных уровней.

После 1-го года в освоении социально-бытовых навыков наблюдаются первые успехи. Появление акта хватания создает возможности для освоения способов действия с предметами: ребенок начинает самостоятельно есть густую пищу ложкой, обнимает и целует по просьбе взрослого, прощается, начинает проситься на горшок, помогает одевать себя [22].

Новообразования конца первого года (ходьба, речь, элементарные волевые реакции) способствуют появлению новой ситуации социального развития – совместной со взрослым предметной деятельности [27]. Эмоционально окрашенное общение, связанное с предметной деятельностью, опосредуется словом, имеющим предметную соотнесенность [36; 37].

В первые 18 месяцев жизни происходит интенсивное развитие всех компонентов движений. Все этапы моторного развития направлены на противостояние гравитации. Элементарные двигательные механизмы уровней А и В (по Н.А. Бернштейну), такие как поддержание тонуса, равновесия, содружественной работы агонистов-антагонистов и т. д. постепенно трансформируются в сложные двигательные предметные акты – уровни С и Д (по Н.А. Бернштейну) [35].

В процессе развития действий с предметами к 1,5 годам ребенок отображает отдельные бытовые действия, использует предметы и игрушки по функциональному назначению. Он отображает в предметной игре одно-

два разученных действия. Ребенок может использовать предметы-заместители, если взрослый предварительно обучает его [39]. Все это говорит об активном развитии символического праксиса. Постепенно формируются навыки опрятности и самообслуживания. Ребенок учится самостоятельно есть жидкую пищу ложкой, пьет из чашки. При умывании он проявляет самостоятельность. Ребенок начинает замечать грязную одежду, выражать свое недовольство. Ребенок начинает сообщать о физиологических потребностях [22].

В это же время происходит развитие тактильно-кинестетической чувствительности, позволяющей определять локализацию прикосновения и адекватно реагировать. Кожные ощущения сообщают мозгу информацию, значительно дополняющую зрительную, что позволяет выполнять более точные движения [1].

К 1,9 году предметно-игровые действия отражают сюжеты из повседневной жизни. В это время продолжают формироваться навыки опрятности и самообслуживания. Ребенок с небольшой помощью взрослого частично раздевается; адекватно ведет себя за столом [40].

В 2 года предметно-игровая деятельность отражает события из повседневной жизни: ребенок копирует действия взрослых, он воспроизводит в предметной игре ряд последовательных сюжетных действий: купает куклу, затем вытирает, кормит ее. При самообслуживании ребенок частично одевается с небольшой помощью взрослого: надевает шапку, ботинки; знает назначение столовых и чайных приборов, может обходиться без нагрудника [2].

Анатомическое созревание органов мозговой регуляции произвольной моторики заканчивается к 2-2,5 годам, однако это не значит, что развитие приостанавливается, в дальнейшем формируются и усложняются различные связи [8].

Позднее (после 2 лет, а по данным Т.Г. Визель уже к 3-м годам) ребенок может совершать сложные двигательные акты, состоящие из более

простых последовательных или синхронных моторных навыков. Сначала эти движения носят характер эхопраксий, и лишь позже они выступают в качестве реализации двигательного замысла [35]. В силу недоразвития корковых механизмов дети в этом возрасте еще испытывают трудности при выполнении точных движений [8, с. 170].

К 2,5 годам появляются элементы сюжетно-ролевой игры, в которой отображается последовательность двух-трех действий [39]. Ребенок ест самостоятельно, достаточно аккуратно. Он одевается, только не умеет застегивать пуговицы, завязывать шнурки. Ребенок умеет пользоваться расческой, самостоятельно моет руки, умывается [2].

К 3-м годам в предметно-игровой деятельности ребенок знает назначение предметов-орудий, пользуется ими в повседневной жизни, в играх для достижения практического результата. Он использует в игре предметы-заместители. При самообслуживании ребенок одевается с небольшой помощью взрослого. Ребенок ест самостоятельно, удерживает ложку тремя пальцами; пользуется салфеткой во время еды; умеет благодарить после приема пищи; контролирует физиологические потребности [39].

Осознание действия, ощущения от тела в процессе совершения движения, создание моторной программы действия, возможность соотносить план с окружающей ситуацией при необходимости его пересматривать – все эти процессы связаны с качественными перестройками и развитием нейро структур в процессе онтогенеза. Соответственно, генез произвольных движений и действий проходит ряд последовательных этапов. Тесная связь формирования речи и произвольных движений и действий прослеживается как в онтогенезе, так и при дизонтогенезе. Понимание генеза движений и действий дает опору для объективной диагностики и дальнейшего планирования коррекционной работы в условиях нарушенного развития.

### 1.3 Психолого-педагогическая характеристика детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью

Овладение речью ребенком – это самый сложный многоаспектный процесс. Речь используется в социальном контексте, в рамках взаимодействия (прагматический аспект речи), с правильной эмоциональной интонацией (просодия), а также в сочетании с соответствующим языком тела (кинестика) [35].

Для того чтобы проанализировать сущность любого нарушения речевого развития, важно понять, что является «нормой речевого развития». Л.С. Волкова разделяет понятия «речь», «речевая деятельность» и «язык», вследствие чего под «нормой речи» подразумевается общепринятые варианты употребления языка в процессе речевой деятельности с сохраненными психофизиологическими механизмами речи. То значит, что нарушение речи является отклонением от языковой нормы в речи говорящего, обусловленное дискоординацией функционирования психофизиологических механизмов речевой деятельности [52].

Такое понятие как «задержка речевого развития» появилось в виде самостоятельного диагноза в конце XX века [53]. Этот термин определяется как «замедление темпа, при котором уровень речевого развития не соответствует возрасту ребёнка» (Л.С. Волкова и др. [52]). То есть определение лишь констатирует факт наличия отставания развития речи, не уточняя этиологии и патогенеза.

Отклонения речевого развития в раннем возрасте провоцируют разные факторы. К этим факторам относят следующее:

1. Различная внутриутробная патология. Наиболее грубые нарушения развития и речи возникают на ранних этапах гестации: от 4 недель до 4 месяцев.

2. Родовые травмы и асфиксия.



3. Соматические заболевания на первом году жизни.
4. Черепно-мозговые травмы, сотрясения мозга.
5. Наследственность.
6. Неблагоприятные социально-бытовые условия, приводящие к микросоциальной педагогической запущенности [10; 43].

М.Н. Матвеева выделяет некоторые психолого-педагогические особенности проявления задержки речевого развития в раннем возрасте:

– согласно принципу взаимосвязи речи с другими сторонами психического развития (по Р.Е. Левиной), задержка речевого развития предполагает нарушение не только речевой функции, но и психических функций, связанных с ней, т.е. высшие психические функции (мышление, воображение, память, внимание) и представления будут вторично нарушены или же формироваться с отставанием и иметь свои специфические особенности;

– при задержках речевого развития, помимо непосредственно нарушений в речевом развитии, отмечаются трудности усвоения функций, для которых данный период развития является наиболее благоприятным, сензитивным (например, двигательная сфера и все виды восприятия);

– усредненная картина зоны актуального развития у детей раннего возраста с задержкой речевого развития, указывает на причины как органического, так и социального характера (при внешне благополучных условиях семейного воспитания), усиливающие действие первичного неблагоприятного биологического фактора [32].

Несмотря на то, что категория детей с задержкой речевого развития достаточно широка и внутри нее выделяются дети, как с функциональными, так и с органическими причинами проявления нарушений, на практике массово используется диагноз «задержка речевого развития». А.Н. Корнев утверждает, что «по существу, это (ЗРР) лишь провизорный ярлык, использующийся до тех пор, пока не будет уточнен диагноз» [23].

В середине 2000-х Е.В. Шереметьева предложила заменить термин «дети с задержкой речевого развития» на «дети с отклонениями в овладении речью», которые подразделяются на две группы – темповые варианты нормы и отклонения речевого развития. К темповым вариантам нормы можно отнести детей с истинной неотягощенной задержкой речевого развития, детей, имеющих временные, обратимые и успешно преодолеваемые состояния отставания речевого развития. А к группе детей с отклонениями речевого развития – отнесли детей, у которых наблюдаются сходные отклонения речевого онтогенеза, проявляющиеся мозаично в речевых и когнитивных процессах, которые в дальнейшем обуславливают нарушения речи разной степени [58].

Итак, отклонения в овладении речью (ООР) – это недоразвитие невербальных интонационно-голосовых, ритмических и экспрессивных средств общения в пределах коммуникативно-речевой системы, обусловленное неадекватностью коммуникативных условий и, как следствие, незрелостью психофизиологических предпосылок речи. Отклонения в развитии одного из коммуникативно-речевых компонентов (коммуникативных, психофизиологических, языковых) нарушают целостность и гармоничность стадии и отрицательно влияют на системность становления устной речи как на данном этапе, так и на последующих [54].

Проведение всестороннего обследования психоречевых процессов ребенка раннего возраста позволяет определить наличие атипичного развития его речи и дифференцировать детей с темповым задержанным вариантом нормального речеовладения и с отклонениями в овладении речью [57.].

Е.В. Шереметьева к психоречевым компонентам, развитие которых является лакмусовым листом текущего состояния речевого развития и дальнейших перспектив у детей раннего возраста, относит психофизиологические основы, когнитивную базу, доступные языковые

средства. Признаками нарушения развития этих психоречевых компонентов являются: недоразвитие слухового и фонематического восприятия; недостаточность моторных предпосылок артикуляции, снижение кожно-кинестетической чувствительности в области периферического артикуляционного аппарата, слабый и глухой голос, отсутствие подражания меняющемуся тону и самостоятельных голосовых модуляций, акцентуация только первого слога в двухсложных лепетных словах, отсутствие речевой активности в игре, одноактные действия и манипуляции с предметами, индифферентность к похвале или порицанию взрослого, неактивная мимика, самоуспокаивающие движения [56].

По степени выраженности Е.В. Шереметьевой было выделено три типа отклонений речевого развития: резко выраженные, выраженные и нерезко выраженные.

У детей раннего возраста при резко выраженных отклонениях в овладении речью отмечается равномерное резкое недоразвитие всех компонентов речевого онтогенеза. Выраженные отклонения в овладении речью характеризуются мозаичностью при равномерном недоразвитии всех компонентов. При нерезко выраженных отклонениях в овладении речью, у детей отмечается недоразвитие лишь некоторых речевых компонентов [54; 55].

В зарубежной дефектологии для обозначения схожего состояния используют термин «дисфазия развития», который, может являться коморбидным состоянием при других расстройствах. Наиболее часто встречающиеся варианты проявляются запаздыванием развития экспрессивной речи по сравнению с развитием импрессивной речи. При этом экспрессивная речь характеризуется рядом клинических отклонений, которые не свойственны детям. Различным видам дисфазии развития сопутствует оральная и мануальная диспраксия.

В своей наиболее чистой и специфической форме дисфазия развития характеризуется тем, что речь ребенка 2-х лет характеризуется скудным

активным словарем (в отечественной логопедии это согласуется с темповой задержкой речевого развития) или дети в более старшем возрасте, говорят с многочисленными произносительными нарушениями, при наличии фразовой речи и нормальном ее понимании (в отечественной логопедии это согласуется с дислалией или дизартрией (при наличии нарушений тонуса артикуляционной мускулатуры)) [35].

Таким образом, отклонения в овладении речью представляют собой совокупность нарушений в формировании невербальных и вербальных средств коммуникации, возникших в результате незрелости психофизиологических и когнитивных компонентов становления речи, а также неадекватности естественной речевой среды. Данная нозологическая единица нарушений речи позволяет, на основе проведенного обследования, выстроить процесс коррекционно-предупредительного воздействия для предотвращения речевых нарушений у ребенка в дальнейшем.

## ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

В этой главе были рассмотрены теоретические вопросы изучения произвольных движений и действий у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

В ходе анализа клинико-психолого-педагогической литературы нами было сформулировано определение понятия «произвольные движения и действия» – это комплексные двигательные акты, объединенные единой целью и сознательно регулируемые индивидом на основе имеющейся потребности. Мы определили основные характеристики произвольных движений и действий, соответствующие блокам мозговой организации:

- 1 блок: поддержание нормального тонуса, сохранение позы, вестибулярная, проприоцептивная чувствительность;
- 2 блок: зрительный, слуховой, кожно-кинестетический анализ, соматогнозис;
- 3 блок: моторное программирование, мотивация, контроль и коррекция допускаемых ошибок.

Также в процессе изучения отечественных и зарубежных исследований, нами был изучен генез произвольных движений и действий и их параметров. Нами была подчеркнута значимость периода до 3-х лет для становления произвольных движений и действий. В это время на фоне активного развития и созревания всех отделов мозга закладываются разные уровни и виды движений, происходит усложнение их организации. Движения, как таковые, появляются внутриутробно, а к концу раннего возраста уже вырабатываются первые сложные многокомпонентные двигательные автоматизмы, это говорит о степени созревания двигательной сферы в целом.

Далее нами была дана психолого-педагогическая характеристика детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью. Мы рассмотрели определение, отметили дифференциальные признаки, причины возникновения нарушения, определили особенности детей данной категории.

В контексте нашего исследования необходимо зафиксировать, что наличие отклонений в овладении речью может быть следствием нарушенного или искаженного развития произвольных движений и действий.

## ГЛАВА 2. ОСОБЕННОСТИ ПРОИЗВОЛЬНЫХ ДВИЖЕНИЙ И ДЕЙСТВИЙ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В ОВЛАДЕНИИ РЕЧЬЮ

### 2.1 Анализ методик обследования произвольных движений и действий у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью

В раннем возрасте речь служит лакмусовой бумажкой развития ребенка в целом. Далеко не всегда отклонения речевого развития остаются изолированными: они могут быть как первичными, так и вторичными дефектами. Различные формы дизонтогений (интеллектуальных, сенсорных, двигательных) в своем симптомокомплексе имеют в развитии речи. Поэтому помимо непростой задачи самого обследования встает вопрос дифференциальной диагностики.

Выявление форм нарушения речевого генеза в возрасте до трех лет затруднена фактом наличия индивидуальных сроков начального развития речи и зависимостью от множества биологических и социальных факторов [29]. Неблагоприятное воздействие сензитивный период для развития речи, как правило, ведет к речевому недоразвитию. Поэтому любой ребенок с отставанием в развитии речи требует комплексного клинико-психолого-логопедического обследования, а также оценки состояния слуха с целью дифференциальной диагностики [31].

Деятельностный подход в отечественной психологии и педагогике закрепил понятие «ведущая деятельность». Под этим термином понимается деятельность, развитие которой обуславливает главные изменения в психических процессах ребенка на данном возрастном этапе [26]. Опора на это положение в нашем исследовании обосновывается тем, что произвольные движения и действия в раннем возрасте (от 1 года до 3-х лет) являются ведущим видом деятельности согласно разным периодизациям

развития (по Д.Б. Эльконину «предметно-манипулятивная деятельность» [59; 60], по Ж. Пиаже «период сенсомоторного интеллекта» [41]). Появление предметной деятельности, основанной на усвоении способов действия с предметом, обеспечивающих его использование по назначению, меняется отношение ребенка к окружающим предметам, меняется тип ориентировки в предметном мире. Вместо вопроса: «Что это?» – при столкновении с новым предметом, у ребенка возникает вопрос: «Что с этим можно делать?» [48]. Изучение произвольных движений и действий в раннем возрасте у детей с отклонениями в овладении речью важно, поскольку и диагностика, и коррекция будут проходить в рамках той самой ведущей деятельности.

Группа детей с отклонениями в овладении речью достаточно разнообразна, что усложняет выбор универсальной методики обследования. Кроме того, в процессе изучения сущности произвольных движений и действий, мы пришли к выводу, что данную единицу изучают различные научные направления (общая психология, нейропсихология, нейрофизиология, биомеханика). Поэтому мы проанализировали разнообразные методики, так или иначе связанные с оценкой произвольных движений и действий.

Начать анализ предлагаем с клинического блока.

«Мюнхенская Функциональная Диагностика Развития» (МФДР) [9] позволяет оценить уровни развития детей до трех лет в различных областях. МФДР является как основой определения направлений коррекционного воздействия, так и применяется в профилактике у детей группы риска. Данная диагностика позволяет выявить и оценить отставание в каждой из исследуемых областей и подобрать подходящую помощь. Опросники делятся по возрастам освоения основных навыков: «возраст ползанья», «возраст ходьбы», «возраст хватания», «возраст перцепции», «возраст речи», «возраст понимания речи», «возраст социального развития». Кроме того, важно, что осуществляется анализ предпосылок формирования



ключевых навыков. После диагностики данные заносятся в профиль-лист. Отмеченные пункты связываются между собой, и в итоге получается профиль развития. Профиль развития позволяет оценить негативные отклонения, соответствие или отставание по отношению к фактическому возрасту. Данная диагностика может быть применена в нашем исследовании как основа для бесед с родителями с целью сбора анамнеза, поскольку наибольшее внимание в ней уделяется двигательным навыкам, являющимися зоной актуального развития на момент нашего обследования.

Другой клинической методикой оценки разностороннего развития детей раннего возраста является «Тест Бэйли», который проводится в возрасте от 1 до 42 мес. Тест состоит из 3 шкал:

- шкала психического развития (ментальная шкала): ощущение, восприятие, память, доречевые и речевые способности, предпосылки абстрактного мышления;
- шкала моторного развития;
- шкала («протокол») поведения [5].

Результатом тестирования является вычисление индекса ментального развития (MDI) и индекса психомоторного развития (PDI). Шкалы психического и моторного развития содержат 274 пункта, протокол поведения ребенка – 30. Задания предлагаются по возрастным периодам с шагом в 1-2 месяца. Нас наиболее интересует шкала моторного развития, которая позволяет измерить крупномоторные способности, такие, как умение сидеть, стоять, ходить и подниматься по ступенькам, а также умение двигать руками и пальцами. Однако в нашем исследовании предполагается более подробное изучение характеристик, составляющих разные уровни построения движений, следовательно, эта методика не соответствует нашему исследованию.

Третьей методикой в клиническом блоке мы предлагаем рассмотреть «Оценку уровня психомоторного развития ребенка», которая была

разработана Л.Т. Журбой, Е.М. Мастюковой [18]. Авторы выделяют 7 нервно-психических показателей (динамические функции): коммуникабельность, голосовые реакции, безусловные рефлексы, мышечный тонус, асимметричный шейный тонический рефлекс, цепной симметричный рефлекс, сенсорные реакции, уровень стигматизации, черепно-мозговая иннервация и патологические движения. Помесячная количественная оценка у ребенка до 1 года проводится на основе показателей, оцениваемых по 4-балльной системе с учетом динамики нормального возрастного развития. Данная методика требует участия специалиста медицинского профиля, что проблематично в условиях психолого-педагогического эксперимента.

В процессе анализа литературы по заданной тематике нас заинтересовало пособие Эрнста Э. Кипхард «Как развивается ваш ребенок? Таблицы сенсомоторного и социального развития: от рождения до 4-х лет», в котором предлагается оценка 5-ти функциональных сфер развития: зрительного восприятия, мелкой моторики, крупной моторики, речи, слухового восприятия [20]. Задания и навыки, предлагаемые для исследования и оценки, соответствуют онтогеническим нормам, что позволяет отследить задержку или опережение развития. Таблицы предназначены для заполнения в первую очередь родителями, что обусловлено удобством, развернутым описанием и понятностью для непрофессионалов. Данное пособие может быть рекомендовано для родителей детей участвующих в эксперименте, а также может быть использовано в качестве основы для разработки консультаций и памяток.

В рамках психолого-педагогического направления у нас был гораздо больший выбор методик для анализа.

Т.Г. Горячева предлагает схему исследования произвольной двигательной активности («Методы диагностики произвольной двигательной активности у детей»), основанную на элементах неврологических и нейропсихиатрических методик [16]. К особенностям

проб относится использование разного набора заданий для правой и левой руки, что позволяет минимизировать эффект научения в процессе диагностики. Оценка результатов проб предлагается в процентах, адаптированной для различных возрастных групп (некоторые пробы адаптированы для детей от 4 лет):

- 1) кинестетический праксис;
- 2) исследование пространственной организации движения;
- 3) проба серийной организации движения.;
- 4) проба противопоставления большого пальца руки другим пальцам по очереди;
- 5) одновременное соединение кончиков противоположных пальцев рук с сильным нажатием;
- 6) исследование праксиса позы и удерживания позы;
- 7) ходьба по команде;
- 8) проба следования за пальцем руки.

Пробы оцениваются в процентах, что делает возможным адаптацию проб для детей разного возраста, однако не подходит для детей нашей нозологической группы.

К.Л. Печорой и Г.В. Пантюхиной предлагается «Диагностика нервно-психического развития детей 2-3-го года жизни» [40]. На 2-м году жизни авторами предлагается 4 периода, в рамках которых производится оценка основных осей развития: развитие понимания речи, развитие активной речи, сенсорное развитие, развитие игры и действий с предметами, развитие движений, формирование навыков. Для детей 3-го года жизни предусмотрено обследование по 1-му разу в полугодие в следующих направлениях развития: игра, речь, конструктивная деятельность, навыки, движения, сенсорное развитие (а с 2,5 лет добавляется изобразительная деятельность). Также дается оценка поведению ребенка. Авторы предлагают количественную оценку нервно-психологического развития детей. Для этого ими выделяется 5 групп развития. В нашем исследовании

наиболее полезны пробы для детей 3-го года жизни по направлениям конструктивная деятельность, навыки, игра, движения.

Также мы проанализировали отечественный психодиагностический тест «ГНОМ» [21], который позволяет провести оценку психического развития ребенка с первых месяцев жизни. Благодаря методике можно рассчитать фактический возраст ребенка, в соответствии с актуальным состоянием индивидуального развития и определить отстающие функции. Тест состоит из 12 возрастных субтестов. На 1-м году жизни исследование проводится каждый месяц, после 1 года – каждые три месяца, от 2 до 3 лет – один раз в полгода. Субтесты состоят из 20 вопросов (заданий), позволяющих тестировать развитие сенсорных, моторных, эмоционально-волевых, познавательных и поведенческих функций. При изучении одной функции предлагается 4 задания, благодаря чему повышается вероятность получения результата адекватного реальному состоянию ребенка, при этом избежать охранительное торможение. Для исследования сенсорной функции тестируется зрительная, слуховая и тактильная чувствительности. Для определения состояния моторики – статика, кинетика, тонкая моторика и мимика. В эмоционально-волевой сфере исследуются: формирование и дифференцировка эмоциональных реакций, появление и характер эмоционального резонанса (способности воспринимать эмоциональное состояние других людей и адекватно на него реагировать). Для оценки волевых функций исследуются активная и пассивная произвольная деятельность. Познавательные функции тестируют по четырем показателям: речь, мышление, игра и внимание. Поведенческие функции состоят из двух разделов: биологического и социального поведения, для изучения каждого из которых предлагают по два задания. Тест позволяет провести дифференциальную диагностику: здоровые дети, группа риска, группа нарушения развития [21]. В рамках нашего исследования, большинство выделенных авторами направлений могут служить опорой для разработки диагностического инструментария.

Фундаментальной методикой исследования произвольных движений и действий является труд Н.И. Озерецкого «Метод массовой оценки моторики у детей и подростков» (1923 г.), который является основой большинства как отечественных, так и зарубежных методик обследования (шкала Линкольна-Озерецкого, Озерецкого-Гельница и др.) [38]. Н.И. Озерецкий предлагает пробы, направленные на выявление следующих единиц обследования:

1. Статической координации (способность стоять с закрытыми глазами в течение 15 с на двух ногах; поочередно на правой и левой ногах; на цыпочках, на носках, при различных положениях туловища).

2. Динамической координации и соразмерность движений (передвижение прыжками на правой и левой ногах; прохождение лабиринтов попеременно правой и левой руками; вырезание кружка из бумаги (время ограничено); прочерчивание линий; прыжки с места в высоту).

3. Скорости движений (укладывание 20 монет в коробку; рисование вертикальных линий; раскладывание спичек; прокалывание отверстий в листе с нанесенным на нем кружками; нанесение точек на бумагу).

4. Силы движений (сгибание, распрямление различных предметов).

5. Сопровождающих движений (синкинезий) – поднимание бровей; наморщивание лба; движения кистями рук.

В рамках анализа психолого-педагогических методик нельзя не упомянуть про методики, направленные на исследование детей с отклоняющимся развитием. Пример такой методики представлен в монографии Н.П. Вайзмана «Психомоторика детей-олигофренов» (1976 г.) [11]. Автор предлагает использовать уровневую систему построения движений Н.А. Бернштейна для проведения обследования психомоторики. Это помогает выявлению не только самого нарушения двигательной

функции, но и определению причины, уровня и локализации нарушения. Однако данная методика не подразумевает применение ее к детям раннего возраста.

Таким образом, при анализе методик изучения произвольных движений и действий, нами было отмечено, что исследования проводятся в рамках клинического, психолого-педагогического и нейропсихологического подхода. Однако ни одна методика не может быть полностью применена к выбранной нами возрастной и нозологической группе детей. Это значит, что будет целесообразно обобщить и адаптировать имеющиеся диагностические методы для детей раннего возраста, имеющих отклонения в овладении речью.

2.2. Методы и приемы диагностики состояния произвольных движений и действий у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью

Мы предполагаем, что для повышения точности нашего исследования, необходимо разделить его на два этапа:

I этап – выявление детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

II этап – диагностика состояния произвольных движений и действий у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

По результатам анализа существующих методик диагностики речевого развития в раннем возрасте, наиболее валидной методикой для I этапа является «Диагностика психоречевого развития детей раннего возраста» Е.В. Шереметьевой. Обследование речевого развития ребенка раннего возраста осуществляется в три этапа:

1 этап – ориентировочный.

2 этап – диагностический.

3 этап – дифференциальный (аналитический).

Обработка результатов представляется в виде графического построения индивидуального коммуникативно-языкового профиля ребенка [54].

Ранее мы проанализировали различные диагностические методики и пришли к выводу, что для проведения II этапа обследования, будет целесообразно адаптировать их элементы для выбранной нозологической группы.

Как было определено нами ранее, основные характеристики произвольных движений и действий согласуются с 3 блоками мозга:

- 1 блок: поддержание нормального тонуса, сохранение позы, вестибулярная, проприоцептивная чувствительность,
- 2 блок: зрительный, слуховой, кожно-кинестетический анализ, соматогнозис,
- 3 блок: моторное программирование, мотивация, контроль и коррекция допускаемых ошибок.

На основании составляющих в этих блоках мы предлагаем выстроить диагностическую работу.

### **Обследование 1 блока характеристик произвольных движений и действий**

1. Состояние общего тонуса возможно оценить с помощью изучения его неврологического статуса, а также наблюдения за ним.

Тонус конечностей исследуют путем выполнения повторных пассивных движений в крупных суставах. При изменении мышечного тонуса следует указать локализацию и симметричность. Повышение мышечного тонуса может быть при центральных парезах по пирамидному (спастическому) типу – феномен «складного ножа» – или по экстрапирамидному типу: по типу «зубчатого колеса» или пластическому

типу. Низкий тонус в конечностях наблюдается при вялых (периферических) парезах или при поражении структур мозжечка [33].

2. Сохранение позы мы предлагаем изучать с помощью специальных адаптированных проб.

2.1 Сохранение на некоторое время любой позы, которую придают ребенку: наклон головы, разгибание в лучезапястном и голеностопном суставе. Оценивается длительность удержания и пассивного падения верхних конечностей [33].

2.2 Способность принять и удержать позу «солдатик» по подражанию (Встать ровно, руки по швам, замереть на 2-4 с). Оценивается способность принять задание, длительность выполнения.

2.3 Статическая координация (адаптация пробы по Н.М. Озерецкому) – способность стоять с поднятыми в стороны руками (для баланса) в течение нескольких секунд на правой и левой ногах (1-2 с – 2 балла, 3-5 с – 3 балла, 5-7 с – 4 балла).

3. Вестибулярная и проприоцептивная чувствительность изучается различными аппаратными технологиями, что недоступно в условиях ДОУ. Поэтому мы вновь обращаемся к наблюдению в свободной деятельности и в условиях педагогического эксперимента (состояние этих характеристик доступно для оценки в более сложных пробах дальнейшего блока). Состояние вестибулярной и проприоцептивной чувствительности можно оценить в ходе наблюдения за движениями ребенка в процессе различной деятельности: насколько они скоординированы, соразмерны, точны, отмечается ли излишняя напряженность; имеется избегание определенных действий, движущихся игрушек; тревожность при новом действии или действии требующем оторваться от земли. При оценке мануальных действий обратить внимание на силу. В разработке оценочных критериев этого блока мы адаптировали опросные листы «Гравитационная неуверенность» и «Нарушение вестибулярно-билатеральной интеграции» (Western Psychological Services, 2005) представленные Э. Дж. Айрес в



пособии «Сенсорная интеграция и ребенок» [1]. Опросный лист для родителей представлен в Приложении 1.

## **Обследование 2 блока характеристик произвольных движений и действий**

4. В рамках изучения соматогнозиса предлагаем применять описанные ниже пробы.

4.1 Знание частей тела (на себе и на кукле). Ребенку предлагается показать на себе, где у него основные части лица и тела (от 3-4 до 8 частей тела). Затем предлагается показать эти же части тела на родителях /исследователе, затем на кукле и на плоскостном изображении человека. Для анализа выполнения задания предполагается отметить понимание речевых инструкций ребенком, умение показать части тела и перенести эту задачу на другой материал.

4.2. Задание-игра «Большой велосипед». Исследователь с ребенком сидят напротив, взрослый интонировано рассказывает стихотворение и на каждый слог хлопают по коленкам, по команде «спасают» (прячут) названную часть тела.

Стихотворение-игра «Большой велосипед» (Т. Башинская)

Мы едем, едем, едем на большом велосипеде.

Вдруг навстречу БЕГЕМОТ – береги РОТ.

Мы едем, едем, едем на большом велосипеде.

Вдруг навстречу КОЗА – береги ГЛАЗА.

Мы едем, едем, едем на большом велосипеде.

Вдруг навстречу ПЕС – береги НОС.

Мы едем, едем, едем на большом велосипеде.

Вдруг навстречу ХРЮШИ – берегите УШИ.

Оценивается принятие задания, способность к подражанию, ритмичность движений, соответствие действий заданию, правильный показ частей тела и лица, переключаемость.

5. Зрительный и слуховой анализ изучается в «Диагностике психоречевого развития детей раннего возраста» (Е.В. Шереметьева) [54], которая используется нами на I этапе констатирующего эксперимента.

Исследование зрительного анализа начинается с изучения лицевого гнозиса. Если зрительное восприятие ребёнка соответствует возрастным нормам, то он сразу же поворачивается и фиксирует взгляд на лице говорящего с ним человека. Далее предъявляются картинки с изображениями лиц мальчика и девочки, ребенка и пожилого человека, которые необходимо определить по инструкции взрослого. Предметный гнозис обследуется в процессе предъявления ребёнку реальных игрушек, других предметов или их изображений. Здесь изучается восприятие цвета, размера и формы. Восприятие целостности сюжета (симультанный гнозис) обследуется при последовательном предъявлении сюжетных картин. Картины подбираются с учетом поэтапного усложнения и доступности: от простых сюжетов (собака бежит, дедушка ест и т.п.) к более сложным (иллюстрации к сказке). Максимально возможное количество баллов, согласно ключу, представленному в диагностике, +9, максимально возможное количество отрицательных баллов – 9. Баллы будут пересмотрены согласно критериям нашей схемы обследования.

Обследование слухового гнозиса следует после оценки остроты физического слуха ребенка, поскольку даже минимальное снижение слуха отрицательно влияет на овладение речью (Р.Е. Левина, Р.М. Боскис, Г.В. Чиркина, Е.Н. Черкасова). Далее необходимо определить, умеет ли ребенок определять неречевые звуки на слух. Методы диагностики слухового гнозиса: наблюдение и оценивание способа выполнения ребёнком заданий, направленных на определение источника звука, направления звучания и характера звука. Согласно оценочной системе, представленной автором, по параметру «неречевое слуховое восприятие» максимально возможное количество положительных баллов + 3; максимально возможное количество

отрицательных баллов – 3. Баллы будут пересмотрены согласно критериям нашей схемы обследования. [54].

6. Кожно-кинестетическое чувство (соместезия) исследуется на основе специальных проб.

6.1 Проба с прикосновением к коже кисточки/ пера. Раздражения необходимо наносить не слишком часто и с неравномерными промежутками. Следует избегать «машущих» движений вдоль поверхности тела, чтобы не было суммации раздражений. Оценивается характер ответа на раздражение: обращает внимание или игнорирует, если обращает внимание, то каким образом [33].

6.2 Исследование соматосенсорного гнозиса (адаптация методики Э.Г. Симерницкой [46]): исследователь прикасается материалами разных температур (металлическая (холодная) и мягкая (теплая) игрушка) к частям тела и следит за реакцией ребенка. Предполагается, что ребенок обратит внимание,отреагирует, назовет и/или покажет доступными средствами.

6.3 Реакция на ласковое поглаживание головы (проба из методики ГНОМ): при искаженном развитии нервной системы возможно возникновение очагов гипо- и гиперчувствительности на теле. Наиболее часто эти особенности наблюдаются в зоне головы и шеи, поэтому будет целесообразно оценить чувствительность этих областей. Однако важно подчеркнуть, что необходим качественный эмоциональный контакт с ребенком, доверительные отношения, чтобы не получить ложнонегативный результат [21].

### **Обследование 3 блока характеристик произвольных движений и действий**

7. Моторное программирование предполагает изучение умения выстроить логику действия. Моторное программирование можно оценить с помощью наблюдения за ребенком: как развиваются навыки самообслуживания (одевание, прием пищи, мытье рук и т.д.), как формируются двигательные навыки (ходьба, бег, прыжки, способ

передвижения по лестнице). При исследовании с помощью специальных проб важно, чтобы материалы (как речевые, так и предметные) были новыми для ребенка, а действия незаученными и неавтоматизированными. В процессе исследования этого параметра оценивается качество движений, такие характеристики как точность, соразмерность, силу, переключаемость, скоординированность, ритмичность.

#### 7.1. Выполнение незнакомой пальчиковой гимнастики:

«Большой братец» (Л.П. Савина)

Покажи уменье другу,

Покружись-ка ты по кругу!

Четыре пальца правой руки (кроме большого) сжать в кулак. Большой палец поднять вверх и выполнять круговые движения.

«Деревья» (С. Погореловский)

Здравствуй, лес, дремучий лес,

Полный сказок и чудес!

Поднять обе руки ладонями к себе, широко расставить пальцы.

«Солнце»

Солнце утром рано встало,

Всех детишек приласкало.

Ладони скрестить. Пальцы широко раздвинуть, образуя «солнышко с лучами».

«Качели» Т. Сикачева

Задрожали ветви елей.

Мы в восторге от качелей.

Мы летаем вверх и вниз,

Вместе с нами веселись.

От запястья кисти рук с прямыми сомкнутыми пальцами поднимать вверх, а затем, слегка согнув пальцы, мягко опускать вниз.

Тут важно не сколько четкое следование предложенному речевому материалу, сколько новизна и доступность для детей данной возрастной

группы. Оцениваем принятие задания, соответствие действий инструкции и показу, способность к переключению и сохранению позы, пальцевой и кистевой праксис.

7.2. Выполнение двухступенчатой инструкции («Возьми большой мяч, отнеси его маме» и подобное). Оцениваем адекватность действий услышанной инструкции, последовательность действий, удержание двигательной программы.

7.3. Игра с разноцветными прищепками (к картонной основе прикрепить прищепку, чтобы из различных геометрических фигур составить предмет: круг – солнце, полукруг – еж, треугольник – морковь и т.д.). Оцениваем принятие задания, обучаемость в процессе обследования, соразмерность и силу движений.

7.4 «Перешагивание через препятствие» (адаптированная проба К.Л. Печоры и Г.В. Пантюхиной): детям предлагается пройти приставным шагом через предметы (брусочки, палочки), лежащие параллельно на расстоянии 20 см. 3 предмета для детей 3-го года жизни. Мы отмечаем кинетическую основу движений, способность к моторному программированию, контроль и коррекцию допускаемых ошибок. Кроме этого, проба позволяет оценить способность принятия инструкции или образца выполнения задания, динамическую координацию, обучаемость в процессе обследования, соразмерность и скорость движений ребенка.

7.5 Пособие «вытягивание лент». В крышке коробки через узкое отверстие продернуты несколько лент разной ширины и плотности (длина 25-30 см). Ребенку предлагается вытянуть их и отдать экспериментатору. Эта проба позволит нам оценить навык моторного программирования, зрительно-моторную координацию, кинетическую организацию движения, контроль и коррекцию допускаемых ошибок. Помимо вышесказанного, проба дает возможность оценить пальцевый и кистевой праксис, скорость принятия программы, обучаемость в процессе обследования, характеристики движений (сила, соразмерность и точность).

8. Мотивация к сотрудничеству и выполнению движений и действий оценивается в процессе наблюдения за ребенком в момент выполнения заданий исследователя и в свободной деятельности. Мотивация оценивается по степени пассивности или активности ребенка. Мотивация также подразумевает способность к волевым усилиям, способность довести начатое дело до конца, удержание заданной программы.

9. Контроль и коррекция допускаемых ошибок. Отношение к неудаче (делает еще попытки, теряет интерес, проявляет негативизм и агрессию). Способность обратиться за помощью в случае неудачи, как вербально, так и невербально.

Таким образом, нами была предложена адаптированная схема обследования произвольных движений и действий. Результаты обследования, обсуждение и анализ особенностей произвольных движений и действий у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью представлены в следующем параграфе.

### 2.3. Особенности произвольных движений и действий у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью

Исследование было проведено на базе Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения центр развития ребенка «Детский сад № 110 г. Тюмени». В исследовании приняло участие 13 детей третьего года жизни.

Решая задачи нашего исследования, мы определили 2 этапа:

I этап – выявление детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью («Диагностика психоречевого развития детей раннего возраста» Е.В. Шереметьевой).

II этап – диагностика произвольных движений и действий у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью (обследование, составленное нами на основе адаптации элементов различных методик).

На I этапе нами было проведено обследование психоречевого развития 13 детей раннего возраста и в ходе дифференциальной диагностики были получены следующие результаты:

- 3 детей с нормальным речевым развитием (НРР) (Анастасия М., Илья Ф., Вероника С.);
- 3 детей с задержкой речевого развития (ЗРР) (Мирон И., София З., Валерия К.);
- 4 детей с нерезко выраженными отклонениями в овладении речью (НрвООР) (Ксения А., Юрий С., Михаил Г., Дмитрий С.);
- 2 детей с выраженными отклонениями в овладении речью (ВООР) (Тимур А., Милана Е.)
- 1 ребенок с резко выраженными отклонениями в овладении речью (РвООР) (Амалия Ш.).

У 7 из 13 обследуемых детей было выявлено отклонение в овладении речью различной степени выраженности, что указывает на необходимость логопедической работы.

На II этапе, решая задачи нашего исследования, мы приступили к изучению произвольных движений и действий у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью по составленной нами схеме.

В исследовании приняло участие 7 детей с отклонениями в овладении речью (экспериментальная группа (далее – ЭГ)), 3 детей с задержкой речевого развития и 3 детей с нормальным речевым развитием (контрольная группа (далее – КГ)).

Мы выделили следующие параметры обследования:

1. Состояние общего тонуса.
2. Сохранение позы.

3. Вестибулярная и проприоцептивная чувствительность.
4. Соматогнозис.
5. Зрительный и слуховой анализ.
6. Кожно-кинестетическое чувство (соместезия).
7. Моторное программирование.
8. Мотивация.
9. Контроль и коррекция допускаемых ошибок.

Также нами были сформированы критерии оценивания выполненных заданий:

4 балла – ребенку полностью доступно выполнение диагностического задания, дает необходимый результат с первого раза, не нуждается в дополнительном показе и объяснении;

3 балла – ребенок выполняет задание со второй попытки при подключении помощи взрослого (повторное объяснение или показ образца выполнения задания);

2 балла – ребенку не доступно самостоятельное выполнение пробы, он путает движения, не может понять, что нужно сделать при развернутом объяснении и показе взрослого, нуждался в постоянной помощи, но при этом не отказывается от самой процедуры обследования и не проявляет выраженного негативизма и агрессии;

1 балл – ребенок не выполняет задания или отказывается от его выполнения, при выстроенном предварительно контакте с исследователем.

Поскольку в некоторых параметрах обследования предлагается по несколько проб, то для оценивания полученные баллы за каждую пробу суммируются. Общее количество оцениваемых единиц – 18, это значит, что минимальный балл, показывающий низкий результат – 18, а максимальный – 72 балла. Обследование зрительного и слухового анализа проводилось на основе «Диагностики психоречевого развития детей раннего возраста», соответственно автором предлагается своя балловая оценка. Поэтому, мы



несколько изменили принцип оценивания в данном критерии: слуховой анализ представлен в Таблице 1, зрительный анализ – в Таблице 2.

Таблица 1. Оценка состояния слухового анализа

«Диагностика психоречевого развития детей раннего возраста» слуховой анализ	Изучение произвольных движений и действий у детей раннего возраста
+3 балла	4 балла
+1 балл	3 балла
-1 балл	2 балла
-3 балла	1 балл

Таблица 2. Оценка состояния зрительного анализа

«Диагностика психоречевого развития детей раннего возраста» зрительный анализ	Изучение произвольных движений и действий у детей раннего возраста
+9 баллов	4 балла
+4 балла	3 балла
-4 балла	2 балла
-9 баллов	1 балл

Проведя диагностику произвольных движений и действий у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью, мы произвели количественный анализ и получили следующие результаты (Таблица 3).

Таблица 3. Результаты диагностики произвольных движений и действий у детей раннего возраста с ООР на этапе констатирующего эксперимента

Имя ребенка, вид ООР/ Задание	Амалия Ш. РвООР	Юрий С. НрвООР	Тимур А. ВООР	Дмитрий С. НрвООР	Милана Е. ВООР	Ксения А. НрвООР	Михаил Г. НрвООР
1	2	3	4	5	6	7	8
1. Состояние общего тонуса	3	3	1	2	1	3	1
2. Сохранение позы	3	7	3	5	3	6	6
3. Вестибулярная и проприоцептивная чувствительность	2	3	2	4	2	4	3
4. Соматогнозис	2	5	2	4	2	5	4
5. Зрительный и слуховой анализ	2	6	7	5	2	5	4

Продолжение таблицы 3

1	2	3	4	5	6	7	8
6. Кожно-кинестетическое чувство (соместезия)	5	7	5	8	6	8	6
7. Моторное программирование	12	13	11	10	13	12	13
8. Мотивация	2	2	2	2	1	3	1
9. Контроль и коррекция допускаемых ошибок	1	2	1	2	1	2	1
Итого	35	48	33	42	32	49	39

В ходе анализа полученных данных, нами было отмечено, что максимальный результат у детей данной категории не превышает 48 баллов, а минимальный результат – 32. У большинства детей отмечается недостаточность общего тонуса. Это все подтверждается неврологическим анамнезом детей. У некоторых детей (Тимур А., Милана Е., Михаил Г.) в анамнезе по причине нарушенного тонуса отмечается значительное запаздывание развития моторных навыков: по причине низкого тонуса навык удержания головы сформировался к 2,5-3 месяцам). Результаты пробы на изучение способности к сохранению позы достаточно неоднородны, но у половины детей негативный результат (вновь негативный результат показали дети с нарушениями состояния общего тонуса: Тимур А., Амалия Ш., Милана Е.). В критерии вестибулярной и проприоцептивной чувствительности только у одного ребенка были отмечены положительные результаты (Дмитрий С., Ксения А.); у остальных были отмечены недостаточность координации, соразмерности, точности, у некоторых (Амалия Ш., Милана Е., Тимур А.) сложности удержания равновесия (падения «на ровном месте»). У Юрия С., Михаила Г. отмечается излишняя напряженность, потребность в проприоцептивной гиперстимуляции (ходьба на носочках, стремление к получению сильных

сенсорных ощущений (врезание в предметы, людей, сильные объятия, удовольствие от прикосновений к колючим предметам), излишняя резкость в манипуляциях с предметами, приводящая к их поломке, гиперчувствительность к элементам одежды, к причёске). Оценка вестибулярной и проприоцептивной чувствительности проводилась на основании составленного нами опросника для родителей и наблюдений исследователя. При исследовании соматогнозиса была отмечена значительная корреляция с уровнем речевого развития, поскольку в одной из проб (стихотворение-игра «Большой велосипед») требовался определенный уровень развития импрессивной речи. Соответственно, у детей с ВООР (Милана Е., Тимур А.) и РвООР (Амалия Ш.) результат ниже. То же отмечается и при изучении зрительного и слухового анализа – уровень их развития взаимосвязан с уровнем общего и речевого развития детей. При оценке кожно-кинестетической чувствительности у все группы детей был отмечен уровень ниже среднего, низкий результат получился у Тимура А. и Амалии Ш., у которых также значительно страдают параметры нижестоящего уровня. Также все дети показали низкие результаты при оценке моторного программирования, ребята не с первого раза понимали инструкцию, даже с показом взрослого требовались дополнительные подсказки, а некоторые не включались в ситуацию педагогического эксперимента. Выполнение пробы «перешагивание через препятствие» не оказалось доступным: некоторые дети (Амалия Ш., Милана Е.) не приняли задания и различные виды помощи взрослого; у другой части детей (Дмитрий С., Ксения А., Юрий С.) движения были не соразмерны, Тимур А., Михаил Г. не видели препятствие как таковое. Некоторые пробы оказались недоступны большинству (особое затруднение вызвала проба с выполнением двухступенчатой инструкции, справилась одна девочка – Ксения А.). Обратили на себя внимание особенности пальцевого и кистевого праксиса (исследуется в пробах 7.1, 7.3, 7.5): движения неточные (в пробе с вытягиванием лент дети не могли вытягивать по одной, а

стремились достать все и сразу, что не получалось, т.к. ленты выскользывали и/или не хватало силы), некоординированные, отмечается в некоторых случаях вялость, а в некоторых излишние усилия (были повреждены предметы, используемые при диагностике). Отмечаются сложности включения в новое действие и соблюдения последовательности. Мотивация к сотрудничеству у большинства детей недостаточно сформирована, некоторые дети были пассивны и почти не включались в деятельность, а другие, напротив, были чрезмерно расторможены и легко отвлекались от задания. Самый высокий уровень сформированности мотивации к сотрудничеству у Ксении А. (девочка с относительно высоким уровнем в других показателях развития движений и действий), а самый низкий у Миланы Е. (девочка с самым низким суммарным баллом) и Михаила Г. При анализе способности к контролю и коррекции допускаемых ошибок мы получили результаты ниже среднего (Юрий С., Ксения А., Дмитрий С.) и низкие (Амалия Ш, Тимур А, Милана Е., Михаил Г.). Эти оценки основываются на способности детей к проявлению волевых усилий при неудаче, желании сделать повторную попытку при выполнении задания и вообще осознания о необходимости попробовать еще.

Все перечисленные особенности являются результатом наличия неврологических нарушений, а также отклонением хода психоречевого развития.

Нами была проведена диагностика произвольных движений и действий у детей раннего возраста с задержкой речевого развития, результаты количественного анализа представлены в Таблице 4.

Таблица 4. Результаты диагностики произвольных движений и действий у детей раннего возраста с ЗРР на этапе констатирующего эксперимента

Имя ребенка/ Задание	Мирон И.	София З.	Валерия К.
1	2	3	4

1. Состояние общего тонуса	4	3	2
2. Сохранение позы	7	8	3

*Продолжение таблицы 4*

1	2	3	4
3. Вестибулярная и проприоцептивная чувствительность	3	4	2
4. Соматогнозис	6	7	8
5. Зрительный и слуховой анализ	8	8	8
6. Кожно-кинестетическое чувство (соместезия)	10	11	9
7. Моторное программирование	18	16	17
8. Мотивация	4	4	3
9. Контроль и коррекция допускаемых ошибок.	4	3	3
Итого	64	64	55

В результате проведения обследования произвольных движений и действий у детей данной категории можно отметить неоднородность результатов у детей. Однако, следует отметить, что у всех детей с ЗРР отмечаются высокие результаты при исследовании зрительного и слухового анализа, а также соматогнозиса; выше среднего и высокий результат при оценке мотивации к сотрудничеству со взрослым. Также у детей этой категории отмечается более высокий уровень моторного программирования относительно детей с ООР.

Для уточнения валидности выбранных методов диагностики мы провели обследование произвольных движений и действий в контрольной группе детей (НРР), нами были получены следующие результаты (Таблица 5).

Таблица 5. Результаты диагностики произвольных движений и действий у детей раннего возраста с НРР на этапе констатирующего эксперимента

Имя ребенка/ Задание	Анастасия М.	Илья Ф.	Вероника С.
1	2	3	4

1. Состояние общего тонуса	4	4	4
2. Сохранение позы	7	8	8
3. Вестибулярная и проприоцептивная чувствительность	4	4	4

*Продолжение таблицы 5*

1	2	3	4
4. Соматогнозис	8	8	8
5. Зрительный и слуховой анализ	8	8	8
6. Кожно-кинестетическое чувство (соместезия)	11	8	12
7. Моторное программирование	19	20	16
8. Мотивация	4	4	4
9. Контроль и коррекция допускаемых ошибок.	4	3	4
Итого	69	71	68

У детей с нормальным речевым развитием отмечается высокий и уровень выше среднего при оценке практически всех характеристик произвольных движений и действий.

Таким образом, при сравнении результатов можно увидеть, что дети с ЭГ набрали значительно меньше баллов (от 32 до 48), чем дети КГ (от 68 баллов), а дети с ЗРР показали достаточно неоднородный результат (от 55 до 64 баллов).

Кроме всего вышесказанного, в процессе наблюдения за данными детьми нами было отмечено, что у детей с ООР относительно детей с НРР хуже развиты культурно-гигиенические и социально-бытовые навыки: дети испытывают трудности в процессе переодевания, нуждаются в постоянной помощи взрослого (как в прямой физической, так и в руководящей вербально). В процессе приема пищи дети с ООР менее аккуратно орудуя ложкой и самостоятельно реже пользуются салфетками (за исключением Ксении А. и Юрия С.), некоторые дети отказываются самостоятельно приступать к приему пищи, избегают твердые продукты. Согласно нашим наблюдениям, детям с ООР труднее усваиваются навыки самостоятельного

мытья рук, переодевания, обувания. Это все указывает на интегрирующий характер действий самообслуживания, поскольку в этих процессах участвуют все уровни построения движений.

В игровой деятельности у детей группы НРР отмечается большой уровень развития сюжетной игры, в то время как у значительной части детей с ООР (Амалия Ш., Милана Е., Михаил Г., Тимур А.) такие действия находятся в зачаточном состоянии (игра носит процессуальный характер и манипулирование с предметами без развития сюжета), игровые действия не всегда соответствуют предложенному сюжету, дети не используют предметы-заместители. Также дети с ООР с трудом понимают пространственные отношения, сенсорные эталоны (большой-маленький), ими хуже усваивается материал НОД «познавательное развитие».

Результаты детей ЭГ, согласно учету баллов в нашей диагностике, свидетельствуют о низком уровне сформированности произвольных движений и действий. Что коррелирует с уровнем их речевого развития, однако, в каждом случае имеются различные особенности как речевого, так и двигательного развития. Это все указывает на необходимость коррекционной работы с детьми, направленной на коррекционное формирование произвольных движений и действий.

## ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

В этой главе нами были рассмотрены особенности произвольных движений и действий детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

В первом параграфе мы проанализировали различные методики изучения произвольных движений и действий и выяснили, что исследования проводятся в рамках клинического, клинико-педагогического, педагогического, специально педагогического, психолого-педагогического подходов. Однако в ходе анализа мы пришли к выводу, что ни одна методика не может быть полностью применена к нашей возрастной и нозологической группе детей. Тем самым, была подчеркнута целесообразность обобщения и адаптации имеющихся диагностических методов для детей раннего возраста, имеющих отклонения в овладении речью.

Во втором параграфе этой главы мы представили схему обследования произвольных движений и действий у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в рамках выделенных нами в первой главе параметров и характеристик (поддержание нормального тонуса, сохранение позы, вестибулярная, проприоцептивная чувствительность; зрительный, слуховой, кожно-кинестетический анализ, соматогнозис; моторное программирование, мотивация, контроль и коррекция допускаемых ошибок).

В третьем параграфе нами были представлены результаты констатирующего эксперимента, представлен качественный и количественный анализ данных. Нами было выявлено, что у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью произвольные движения и действия недостаточно развиты. У большинства страдают образования 1 и



3 блоков. Отмечаются особенности в каждом индивидуальном случае, однако, в данной группе детей уровень недоразвития движений коррелирует с уровнем психоречевого развития. Кроме того, отмечена взаимосвязь уровня развития произвольных движений и действий с сформированностью навыков самообслуживания и игровой деятельности. Полученные данные говорят о необходимости проведения специальной работы по формированию произвольных движений и действий у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

### **ГЛАВА 3. КОМПЛЕКСНАЯ КОРРЕКЦИЯ ПРОИЗВОЛЬНЫХ ДВИЖЕНИЙ И ДЕЙСТВИЙ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В ОВЛАДЕНИИ РЕЧЬЮ**

#### **3.1 Модель формирования произвольных движений и действий у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в условиях ДОУ**

При организации коррекционной работы важно учитывать, что в условиях нарушения развития произвольные движения и действия в своем генезе подчиняются тем же законам и проходят те же этапы, что при нормальном развитии. И если при нормальном варианте развития ребенок посредством подражания взрослому или путем проб и ошибок может самостоятельно выйти на достаточный уровень понимания и обобщения приобретаемого опыта, то при аномальном развитии без помощи взрослого не обойтись. Следовательно, детям, имеющим трудности в формировании произвольных движений и действий необходимо введение и развертывание специальной, т. е. предположительно более полной системы помощи при модулировании новых моторных навыков [50]. Кроме того, важно учитывать особенности и структуру основного дефекта – отклонений в овладении речью.

Предыдущий этап двуступенчатой диагностики позволил нам провести дифференциальную диагностику в группе детей третьего года жизни с отклонениями в овладении речью и выделить аномалии в развитии произвольных движений и действий. Данные нарушения проявляются в неточности движений, нескоординированности, неловкости, нарушениях тонуса, вестибулярной, проприоцептивной чувствительности, недостаточности зрительного, слухового, кожно-кинестетического анализа, соматогнозиса, также у большинства страдает моторное программирование,

пальцевой и кистевой праксис, недостаточно развита мотивация, контроль и коррекция допускаемых ошибок.

Формирующий этап эксперимента проходил в период с сентября 2021 по апрель 2022 года.

Главной целью формирующего этапа эксперимента является коррекция произвольных движений и действий у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

В результате анализа данных констатирующего эксперимента, с учетом принципа единства диагностической и коррекционной помощи, мы выделили следующие направления коррекционной работы:

- формирование навыков моторного программирования,
- нормализация тонуса,
- развитие соматогнозиса,
- развитие вестибулярной, проприоцептивной, кожно-кинестетической чувствительности,
- развитие пальцевого и кистевого праксиса,
- формирование зрительного и слухового анализа,
- создание условий для формирования мотивации, волевых качеств, критичности,
- коррекция и развитие качественных характеристик движения,
- развитие социально-бытовых и культурно-гигиенических навыков.

Как следует из выделенных нами направлений коррекционной работы, необходим комплексный подход и включение специалистов разного профиля: учителя-логопеда, воспитателя, педагога-психолога, инструктора по физическому воспитанию, музыкального руководителя. Кроме того, необходимо включение родителей, в некоторых случаях специалистов медицинского профиля, массажистов и инструкторов лечебной и/или адаптивной физической культуры.

Для реализации нашей цели мы предлагаем следующую модель коррекции произвольных движений и действий в условиях ДОУ (рисунок 2):

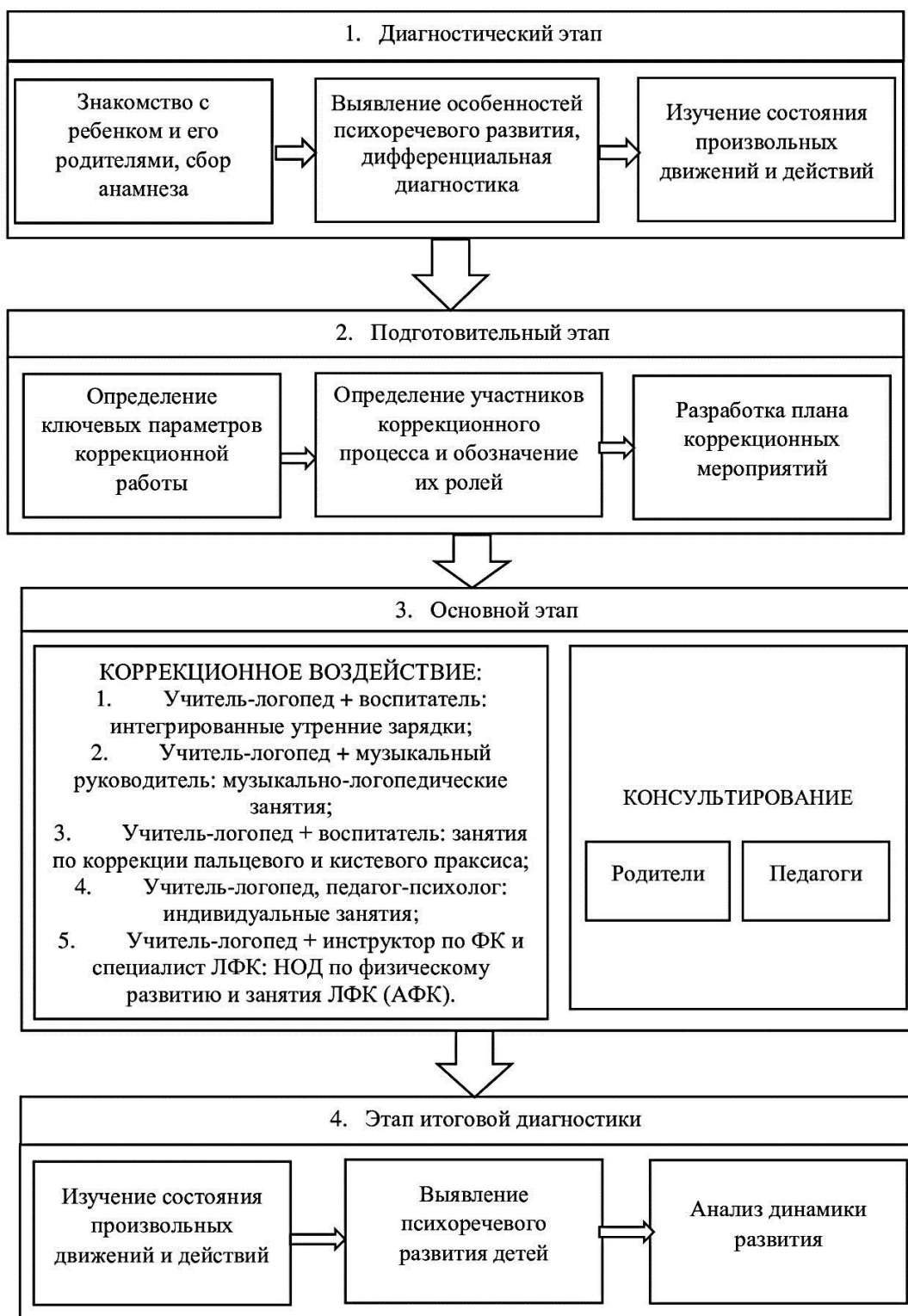


Рисунок 2. Модель коррекции произвольных движений и действий у детей раннего возраста в условиях ДОУ

Заданные направления работы реализуются в форме групповых (в т.ч. интегрированных) и индивидуальных занятий с детьми, индивидуальных и групповых консультаций с родителями и педагогами.

При формировании тактики и выборе методов коррекционной работы мы опирались на психологические особенности детей раннего возраста. Дети до трех лет практически не способны к произвольной самоорганизации поведения, усваивают материал посредством непроизвольного запоминания, понимают речь фрагментарно, с опорой на невербальный контекст. А главной мотивацией к освоению новых единиц и правил является коммуникативная потребность. Поэтому формирование коммуникативной мотивированности у детей является необходимым звеном на начальных этапах коррекционной работы [23]. В конце периода раннего возраста в процесс мотивации включаются более сложные мотиваторы из блока «внутреннего фильтра», т.е. формируется нравственная сфера ребенка (он начинает понимать со слов значимых взрослых что хорошо, а что плохо). Первичная нравственность детей ориентирована на оценки взрослых, самооценка и элементарный анализ правильности своих поступков осуществляется с учетом ориентации на их мнение и оценки. А это означает, что у ребенка становится выраженной потребность в сотрудничестве со взрослыми и в получении от них одобрения [19]. Это значит, что важнейшим блоком коррекционной работы будет формирование мотивации и заинтересованности детей в сотрудничестве со взрослым. Задачи этого блока поможет решить создание благоприятной атмосферы на занятиях, индивидуальный подход, учет интересов и возможностей ребенка, а также работа с родителями, в ходе которой родителям оказывается помощь в организации правильного развивающего типа общения с ребенком. В этом блоке могут быть задействованы все участники, но основную роль играют учитель-логопед и педагог-психолог (в форме индивидуальных консультаций). Нами разработан конспект консультации учителя-логопеда для родителей по

организации общения с ребенком, имеющим отклонения в овладении речью («Ребенок не говорит: особенности семейного воспитания» – Приложение 2). В рамках этой беседы родителям даются рекомендации как говорить, и что говорить. Подчеркивается важность интонационной выразительности речи взрослого, невербальные правила контакта, приводятся примеры диалога, направленного на развитие понимания речи и адекватное обогащение словаря ребенка, с опорой на перцептивную или предметно-практическую деятельность. Отмечается важность развития эмоционального интеллекта, волевых качеств, мотивации к общению, даются базовые психолого-педагогические знания по вопросу формирования и вызывания вербальной речи.

Нами были разработаны рекомендации для организации домашних занятий родителями с детьми, включающие в себя задания в рамках специфических блоков: развитие схемы тела, развитие проприорецепции и вестибулярного чувства, развитие ручной моторики, развитие общих движений («Рекомендации для организации домашних занятий родителями с детьми» – Приложение 4). Родителям даются краткие теоретические сведения о взаимосвязи развиваемых направлений с формированием речи и других высших психических функций. Описываются нюансы, позволяющие повысить эффективность, преодолеть «нежелание» ребенка заниматься и правильно организовать пространство. Родителям даются подробные пояснения и варианты адаптации заданий. Такие занятия легко вписываются в стандартный быт семей, не требуют особых временных и финансовых затрат, а в комплексе с адекватными приемами общения гарантированно дают положительный результат, как для развития движений, так для речи, высших психических функций, социально-бытовых навыков и укрепление детско-родительских отношений.

В рамках блока «развитие схемы тела» родителям дается пояснение, что это и с какой целью необходимо развивать; здесь предлагаются специально подобранные малые фольклорные формы «просыпалочки»,

«засыпалочки», «пестушки» (с описанными массажными движениями), содержание которых предполагает стимуляцию соматогнозиса, проприоцептивной и кожно-кинестетической чувствительности на фоне стимуляции речевой активности.

В блоке «Развитие проприорецепции и вестибулярного чувства» мы доступно объясняем смысл понятий, приводим примеры. Предлагаемые способы развития этих направлений даются с пояснением, например: «...лазанье по лесенке (попеременные движения руками и ногами стимулируют межполушарное взаимодействие, ощущение нестандартной мышечной работы развивает проприорецепцию, нахождение без опоры на обе ноги влияет на вестибулярный аппарат)...; выполнение деятельности на вытянутых руках (помощь в снятии книг с полки, бокс с настоящей спортивной грушей и т.д. позволяет ощутить собственные руки, осознать действия, что позволит лучше контролировать соразмерность и силу движений в будущем; обусловлено проприорецепцией)...; прыжки на батуте: помимо развития проприорецепции и вестибулярного аппарата, способствуют снятию негативизма, агрессии и уменьшают тревожность. В процессе игр на батуте легко закрепляются новые звукоподражания и слова («опа!», «ух!», «бах», «ого!», «лети», «прыг»). В дальнейшем во время прыжков можно проговаривать считалки, стишки или любой другой детский фольклор...».

В блоке «развитие ручном моторики» родителям предлагаются 30 нестандартных способов полезного взаимодействия с ребенком как в форме специально организованных игр с предметами и без, так и в быту.

В блоке «развитие общих движений» мы подчеркиваем важность адекватного возрастным и психофизиологическим возможностям ребенка физического развития. Особое внимание уделяем различными способам ползания (с опорой на «Метод замещающего онтогенеза» А.В. Семенович [44]), играм с мячами разного размера. Предлагаемые задания вариативны,

что позволяет заниматься с учетом интересов и особенностей каждого ребенка.

С родителем каждого ребенка была проведена индивидуальная беседа, содержание которой было индивидуально и основано на потребностях конкретного ребенка. На основании диагностики и наблюдения всем родителям были даны рекомендации обратиться к неврологу. Детям, у которых было отмечено нарушение тонуса, родителями в соответствии с рекомендациями невролога был проведен курс массажа. В связи с карантинными мероприятиями в ДООУ, работа с родителями проводилась в форме очных индивидуальных консультаций, дистанционных родительских собраний и в форме общения с родителями в мессенджерах. Родителям отправлялись видеофрагменты занятий, как индивидуальных (в личные сообщения), так и групповых, обязательно с комментариями педагогов.

Также в рамках консультативной работы с родителями воспитателем и учителем-логопедом были проведены беседы-консультации с родителями по вопросам социально-бытового и культурно-гигиенического развития детей. Были разъяснены возрастные нормы, приведены сведения о коррекционном потенциале повышения бытовой самостоятельности детей, воспитателями были предложены методические приемы формирования данных навыков.

Также нами подготовлена консультация для воспитателей по организации работы с детьми, имеющими отклонения в овладении речью («Особенности работы с ребенком, имеющим отклонения в овладении речью в ДООУ» – Приложение 3). В консультации освещаются психолого-педагогические особенности детей с ООР, описываются причины их трудностей и поведенческих реакций. Приведены рекомендации по работе с этими детьми (опора на разные модальности восприятия, благоприятный эмоциональный фон, экспрессия педагога, положительный познавательный интерес, вариативность наглядного и дидактического материала, принципы



ритмизации), даются примеры адекватных восприятию инструкций педагога. Приводятся требования к темпу, мелодичности голоса, артикуляции, жестам, мимике. Предлагаются конкретные приемы коррекции нежелательного поведения у неговорящих детей.

Основные направления коррекции произвольных движений и действий решались в процессе интегрированных занятий учителя-логопеда и воспитателя, учителя-логопеда и музыкального руководителя, учителя-логопеда и инструктора по физической культуре, а также на индивидуальных занятиях логопеда, педагога-психолога, групповой работе воспитателя и в режимных моментах.

С учетом особенностей детей с отклонениями в овладении речью, для каждого занятия нами составлялся перечень слов, вводимых в последовательности, зависящей от степени сложности слоговой структуры в порядке ее онтогенетического развития (от 1 типа слоговой структуры до 5). Как правило, работа начиналась со слов, подходящих к схеме: СГСГ (С-согласный, Г-гласный – муха, губы и пр.), затем подключаются следующие схемы: СГС (нос, дом), СГСГСГ (собака, бумага), СГССГ (нити, тапки), СГСГС (веник, банан). При этом в большинстве своем выбираются слова, не содержащие «сложных» звуков (например, [р]). При определении перечня мы исходили из двух задач: с одной стороны, мы старались использовать частотную лексику, с другой, мы использовали и менее частотные слова именно для активизации модели слоговой структуры на более расширенном материале. Материал, подобранный по слоговой структуре, объединялся в тематические группы, что и становилось основой занятия.

В блоке, подразумевающим взаимодействие учителя-логопеда и музыкального руководителя, нами были использованы рекомендации Е.В. Шереметьевой по организации музыкально-логопедических занятий [57]. Занятия проводились 1 раз в неделю в понедельник по конспектам, представленным в пособии, с учетом календарно-тематического

планирования. Эти занятия задавали направление работы на всю неделю. Дети включались в определенную тему, и в следующие дни поддерживался единый контекст на других занятиях и в деятельности детей в целом.

Все музыкально-логопедические фронтальные занятия, учитывая возрастные особенности, проводятся по единообразной структуре и определенному сюжету. Занятие проходит от момента организации детей в групповом помещении и движения в музыкальный зал, до обратного пути в группу.

В рамках нашего исследования важно, что эти занятия направлены на решение как обще-логопедических задач, так и на развитие общей моторики, кинетического и кинестетического, кистевого и пальцевого праксиса, точности, соразмерности, темпа, ритма, скоординированности, произвольности движений. Занятия проходят в условиях принятия особенностей и потребностей детей с отклонениями в овладении речью, дети находятся в ситуации успеха, но педагоги строят занятие с учетом зоны ближайшего развития. Тем самым развивается мотивация к сотрудничеству со взрослым, а также произвольность движений и действий.

Следующим направлением коррекционной работы были интегрированные утренние зарядки, проводимые учителем-логопедом и воспитателем (физическое и речевое развитие). Отличие от музыкально-логопедических занятий в том, что утренние зарядки проводятся ежедневно по 7-10 минут в групповой комнате. Мы разработали комплексы упражнений, которые использовались ежедневно на утренней зарядке (Приложение 5). Комплексы включали следующую структуру:

- ритуал-приветствие;
- разминка;
- упражнения на переключаемость;
- упражнения на координацию;
- заминка.

В рамках проведения этих занятий включались задачи по развитию слухового внимания, фонематического слуха, вызывание звукоподражаний и слов. Задания выполнялись с музыкальным и/или ритмичным речевым сопровождением.

Занятие начиналось с ритуала приветствия, позволяющего настроить детей на эффективное взаимодействие, решить проблему фрустрации и снизить тревожность, поскольку дети уже заранее знали, что их ждет.

В разминку входят упражнения на разогрев и укрепление мышц всего тела. Они выполнялись по принципу сверху вниз. Задания были направлены в том числе на развитие соматогнозиса. Часть заданий была адаптирована из пособия «Метод замещающего онтогенеза» А.В. Семенович [44; 45].

Упражнения на переключаемость выполнялись под музыкальное сопровождение с различным темпом. Первое упражнение подразумевало смену темпа движения в зависимости от музыки: под медленную музыку – ходьба, под быструю – бег. Второе упражнение заключалось в смене активных движений и остановки (музыка «stop-and-go»). Когда играла музыка дети должны были двигаться по кругу, когда музыка останавливалась или же по условному сигналу, то дети должны были замереть на месте. Мы выполняли это упражнение вместе с детьми, т.е. давали зрительную опору и дублировали словесные инструкции «Стоп» и «Побежали». Упражнение выполнялось в игровой форме. Мы предлагали детям двигаться как герои в зависимости от общей темы занятия. Следующее упражнение «ходьба по дорожке» предполагало усложнение: детям было необходимо пройти по массажной дорожке (ленте) на полу и собрать в корзинку расположенные на ней (по бокам) предметы (в соответствии с лексической темой недели) в определенном количестве: только один фрукт, две тарелочки и т.д. При достижении успеха, для развития произвольной регуляции деятельности ребенок может собирать лишь некоторые предметы по инструкции или складывать их отдельно в разные корзинки. Четвертое упражнение в этом блоке «день-ночь»: когда

взрослый говорит «День» дети активно передвигаются по группе, а когда «Ночь», дети должны остановиться и лечь. Важно подчеркнуть, что все виды упражнений не включаются в каждое занятие, выбираются 1-2 упражнения из блока.

Блок, направленный на развитие координации движений включал в себя четыре упражнения. Первое упражнение рассчитано на выполнение серий движений, что подразумевает развитие моторного программирования (планирования), кинетического праксиса, слухоречевой памяти. На первых занятиях детям демонстрировалась простая серия из 3-х движений, без использования предметов, на последующих занятиях усложнялась первоначальная серия, добавлялись новые движения (например, последовательность «солдатик» – «звезда» – «цапля»).

Второе упражнение было направлено на удержание позы, т.е. развитие кинестетической основы движений. Детям предлагалась игра «Замри-отомри» (стоп-упражнение): дети двигаются под музыку (подражая каким-либо животным: прыгают как зайки, «косолапят» как медведи, едут как машинки и т.д.), взрослый заранее демонстрирует в какой позе необходимо замереть, и когда музыка выключается, дети замирают в необходимой позе. Задание предполагает использование принципа от простого к сложному, поэтому на первых занятиях мы предлагали детям просто стоять ровно, как бы дублируя упражнение из блока на переключаемость. Далее поза усложнялась.

Третье упражнение представляло собой адаптацию детской подвижной игры «выше ноги от земли» или «условный сигнал»: дети свободно двигаются, а по хлопку взрослого, им необходимо забраться на стульчик или диванчик так, чтобы ноги не касались пола.

Четвертое упражнение на координацию и планирование движений «моторные программы» заключалось в чередовании заданных движений. Двигаясь по кругу, детям было необходимо менять движения в следующем порядке: шагнуть – присесть – встать. На первых трех занятиях мы

выполняли это упражнение вместе с детьми в медленном темпе. Далее помощь предоставлялась индивидуально при необходимости. По мере освоения упражнения в программу добавлялись действия с предметами например:

- пройти по сенсорному коврику, хлопнуть в ладоши, перешагнуть игрушку;
- хлопнуть в ладоши, пробежать по веревочной лестнице, лежащей на полу, поставить руки на пояс;
- поднять кеглю с пола, пройти по сенсорной дорожке, бросить кеглю в корзину.

После освоения подобных моторных программ, происходит усложнение, задания представляются на одном месте:

- из положения стоя поднять руки вверх, присесть, встать, опустить руки;
- из положения стоя поднять руки вверх, развести руки в стороны, присесть, встать, опустить руки;
- из положения стоя, поднять руки вверх, подпрыгнуть, развести руки в стороны, присесть, встать, подпрыгнуть, опустить руки.

При правильном и четком выполнении движений темп выполнения ускоряется.

Упражнения на заминку необходимы как ритуал окончания занятия. Мы включали спокойную музыку, и вместе с детьми ходили по кругу, поднимая и опуская руки, восстанавливая спокойный ритм дыхания. По мере привыкания к предлагаемым заданиям, в заключительном этапе зарядки мы добавляли упражнения на стимуляцию вестибулярного аппарата с использованием балансиров «Сибирский борд», движение которого достаточно безопасно и одномодально – только раскачивание вправо-влево. Дети с поддержкой взрослого вставали и мерно раскачивались на балансире выделенное время. Это упражнение дополнительно развивало навыки

сотрудничества со сверстниками. Данные упражнения способствуют релаксации, успокоению, восстановлению плавного дыхания, подготовке к переключению на другую деятельность.

Также нами были разработаны «Методические рекомендации для воспитателей по развитию пальцевого и кистевого праксиса детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью», которые представлены в Приложении 6. Что ценно, немалую часть этих рекомендаций занимают задания, которые подразумевают развитие и формирование социально-бытовых навыков, т.е. не требуют специально организованных условий для НОД. Задания из рекомендаций решают задачи всех направлений развития, выделенных во ФГОС ДО: социально-коммуникативного (развитие умения и мотивации общаться со взрослыми и сверстниками), познавательного (формирование пространственных понятий, элементарных математических представлений) и речевого (стимуляция речевой активности), художественно-эстетического (лепка, рисование), физического (развитие кистевого и пальцевого праксиса, качественных характеристик движений). В методических рекомендациях обозначены правила взаимодействия с детьми с ООР, расписан алгоритм обучения ребенка, имеющего трудности развития импрессивной речи. Отдельно приводятся задания для развития кистевого и пальцевого праксиса, поясняется целесообразность данного разделения. Каждое упражнение/игра дается с пояснением для адаптации под речевые и познавательные возможности детей. Задания адаптируются под различные лексические темы, а также под различные виды деятельности: самостоятельная игра, специально организованное взаимодействие с подгруппой или группой детей, дежурство, экспериментальная деятельность.

НОД по физическому развитию проводились инструктором по физической культуре два раза в неделю в рамках календарно-тематического планирования ДОУ. На занятиях присутствовали воспитатель и учитель-логопед, поскольку детям раннего возраста требуется большее внимание

взрослого и его организующая помощь. Взаимосвязь учителя-логопеда и инструктора по физической культуре проявлялась в подборе речевого материала (четкие и короткие инструкции с постепенным усложнением: от одноэтапных до трехэтапных).

Некоторые дети (Тимур А., Михаил Г.) индивидуально посещали занятия по адаптивной физической культуре.

Развитие произвольных движений и действий ребенка раннего возраста служит залогом правильной и адекватной интеграции сенсомоторных и анализаторных систем. Чем больше ребенок двигается в раннем возрасте, тем активнее его мозговая деятельность, и ниже риск отклонений в развитии, и, следовательно, естественней и адекватней для ребенка проходит коррекция уже возникших нарушений.

Таким образом, данная модель формирования произвольных движений и действий у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью (рисунок 2) носит системный характер, включает в себя не только работу специалистов ДООУ с детьми, но и подразумевает участие родителей в коррекционно-образовательном процессе.

### 3.2. Анализ эффективности модели формирования произвольных движений и действий у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в условиях ДОУ

После проведения эксперимента по формированию произвольных движений и действий у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью нами была организована повторная диагностика состояния произвольных движений и действий.

Цель контрольного эксперимента – оценка эффективности системы коррекции произвольных движений и действий у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в условиях ДОУ.

Мы проводили контрольный эксперимент по схеме, предложенной нами в параграфе 2.2 «Организация и содержание диагностики состояния произвольных движений и действий у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью».

В контрольном эксперименте участвовали 7 детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью и 3 детей с темповой задержкой речевого развития.

Проведя повторную диагностику произвольных движений и действий у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью, мы произвели количественный анализ и получили следующие результаты (таблица 6).

Таблица 6. Результаты диагностики произвольных движений и действий у детей раннего возраста с ООР на этапе контрольного эксперимента

Имя ребенка/ Задание	Амалия Ш.	Юрий С.	Тимур А.	Дмитрий С.	Милана Е.	Ксения А.	Михаил Г.
1	2	3	4	5	6	7	8
1. Состояние общего тонуса	3	4	2	3	1	3	2
2. Сохранение позы	7	7	3	6	4	8	6



Продолжение таблицы 6

1	2	3	4	5	6	7	8
3. Вестибулярная и проприоцептивная чувствительность	3	4	2	4	2	4	3
4. Соматогнозис	3	7	5	6	5	8	7
5. Зрительный и слуховой анализ	4	8	7	7	4	8	6
6. Кожно-кинестетическое чувство (соместезия)	5	9	7	9	8	10	9
7. Моторное программирование	13	18	16	17	16	19	17
8. Мотивация	2	4	3	3	2	4	4
Результат констатирующего эксперимента (август 2021)	39	48	33	42	32	48	39
9. Контроль и коррекция допускаемых ошибок.	2	4	3	4	2	4	2
Результат контрольного эксперимента (апрель 2022)	42	65	48	59	45	68	56
Результат констатирующего эксперимента (август 2021)	35	48	33	42	32	49	39

В 1 блоке исследуемых параметров (состояние тонуса, способность к сохранению позы, вестибулярная и проприоцептивная чувствительность) в целом у всех детей мы получили наименьшую динамику, что объясняется глубинными нарушениями ЦНС, что корректируется не педагогическим, а комплексным медицинско-педагогическим воздействием с подключением медикаментозной, мануальной и физиотерапии. В остальных характеристиках была отмечена неравномерная, но положительная динамика.

При изучении соматогнозиса мы получили положительный результат: в параметре 4.1 дети не только показывали, но и называли части тела (даже дети с ВООР (Тимур А., Милана Е.)). Также для детей НврООР (Юрий С.,

Ксения А.) стала доступна более детальная дифференциация частей головы и тела (шея, ладони, брови). При воспроизведении игры-стихотворения «Большой велосипед» нами отмечено, что у всех детей движения (хлопки по коленям) стали более ритмичными, а действия «спрячь ... (ушки, глаза, рот и т.д.)» стали более точными.

В блоке «зрительный и слуховой анализ» у детей значительно улучшились результаты. Улучшились показатели предметного, лицевого и даже симультанного гнозиса, дети стали лучше сличать и соотносить реальный предмет и его плоскостное изображение, дифференцировать изображения лиц, стало доступнее восприятие сюжета, как простого (все кроме Амалии Ш.), так и сложного (Ксения А., Юрий С., Дмитрий С., Тимур А.). Во всей группе детей качественно изменились показатели слухового гнозиса (как неречевого, так и фонематического слуха): улучшилось пространственное восприятие звука, дифференциация звучащих предметов, звуков животных, дифференциация речевых звуков (у всех, кроме Миланы Е., Амалии Ш.).

При исследовании кожно-кинестетического чувства (пробы 6.1, 6.2, 6.3) нами отмечена положительная динамика, однако это может быть результатом того, что у детей расширились речевые возможности и возрос уровень ВПФ, улучшилось состояние нижележащих навыков (тонус, сохранение позы, вестибулярная и проприоцептивная чувствительность), им становится доступна адекватная реакция на получаемую стимуляцию.

При исследовании моторного программирования мы выяснили, что движения стали более уверенными, точными, дети лучше включались в выполнение заданий, им стала более понятна временная последовательность действий. Кроме того, детям стало доступно понятие действий по очереди («сначала Петя, потом я»), что говорит о развитии навыков самоконтроля, саморегуляции, волевых усилий (новообразования третьего блока мозга). Нами было отмечено, что дети стали лучше справляться с выполнением двухступенчатой инструкции (параметр 7.2),

однако некоторым (Амалия Ш., Милана Е.) это дается только на знакомом материале и с подсказками взрослого (жесты, повторная речевая инструкция, совместное выполнение). В пробе «перешагивание через препятствие» (параметр 7.4) было отмечено, что дети лучше планируют движение, соразмерно выполняют движение и как бы «видят» препятствие, перешагивая его. Улучшилось состояние кистевого и пальцевого праксиса: при выполнении пальчиковых гимнастик дети выполняли движения с достаточной амплитудой и действия соответствовали речевой инструкции (параметр 7.1.), при составлении моделей предметов из картона и прищепок мы отметили, что улучшились силовые показатели кисти и пальцев, нормализовалась соразмерность движений (параметр 7.3), в пробе с вытягиванием лент (параметр 7.5) нами было отмечено, что движения стали более точные, ловкие, если дана задача вытянуть одну ленту, то вытягивалась именно одна лента.

У всех детей данной группы улучшилась мотивация к сотрудничеству со взрослым (параметр 8). Дети включаются в совместную деятельность, аффективные реакции (негативизм, истерики) происходят лишь у некоторых ребят, и значительно реже. Это результат совместно проведенной работы специалистов детского сада и родителей. Вследствие развития произвольных движений и действий у детей появляется базовый самоконтроль, благодаря которому отмечается положительная динамика данного параметра.

В критерии «контроль и коррекция допускаемых ошибок» (параметр 9) также отмечены положительные результаты. Это проявляется в том, что дети стали осознанно обращаться за помощью взрослого, реже проявлять реакции негативизма, совершать большее количество попыток с желанием довести начатое до конца, что говорит о развитии волевых качеств. Мы проследили взаимосвязь, у детей (Амалия Ш., Милана Е.), чьи показатели в 1 блоке значительно не изменились (тонус, удержание позы, вестибулярная и проприоцептивная чувствительность), в этом параметре также отмечена

малая динамика; поскольку у них нарушена обработка внешних сигналов от движений, им сложнее эту информацию анализировать и, соответственно, адекватно ей реагировать и корректировать свои действия.

Становится более заметным разрыв между детьми: дети с НрвООР выходят в группу нормы, как в параметрах произвольных движений и действий, так и в психоречевом развитии, а дети с РвООВ и ВООР показывают значительно меньшую динамику, что обусловлено их возможностями. Поскольку параллельно проводится логопедическая работа, улучшаются показатели в пробах, в которых задействованы речевые инструкции, требующие достаточного уровня понимания речи.

С целью проанализировать взаимосвязь развития речи с произвольными движениями и действиями мы повторно провели диагностику Е.В. Шереметьевой (коммуникативно-речевые профили, в формате сопоставления результатов констатирующего и контрольного экспериментов, представлены в Приложении 7). Наибольшая результативность была отмечена у Ксении А., Дмитрия С., Юрия С., в своем психоречевом развитии дети перешли в категорию НРР. Михаил Г. перешел в категорию темповой задержки, но результат на верхней границе. У Тимура А. также положительная динамика в психоречевом развитии: мальчику стали доступны первые самостоятельные фразы, он перешел в категорию НрвООР. Милана Е. осталась в категории ВООР, несмотря на улучшения в речевом развитии и в навыках самообслуживания, отставание в когнитивном становится все заметнее, при направлении к врачу-психиатру девочке поставлен диагноз ЗПР. Минимальная динамика у Амалии Ш., девочки с РвООР. Родители мало включались в совместную работу, игнорировали рекомендации о медицинской поддержке, а наилучший результат возможен только при комплексности усилий.

У большинства детей улучшились показатели микросоциальных условий (М – показатель стимуляции речевого развития близкими взрослыми, М1 – общение родителей с ребенком) благодаря проведенной

работе с родителями. Возросли показатели сформированности предметной деятельности (ОА) и состояние игровых действий ребенка (GA). Кроме того, у детей значительно улучшились показатели доступных средств общения (N-VMC – показатель состояния неречевых средств коммуникации, PLMC – начальные языковые средства общения). Родители и воспитатели отмечают улучшения в социально-бытовом, культурно-гигиеническом, познавательном развитии, игровой деятельности. У большинства детей улучшились навыки переодевания (стремление к самостоятельности, скорость), улучшилась культура поведения за столом (дети стали самостоятельно брать прибор и есть), самостоятельно делают попытки пользоваться салфетками и носовым платком, вешают полотенце на свой крючок и т.д. В мониторинге познавательного развития отмечено, что большинство детей овладело понятиями «один-много», «большой-маленький», стали успешнее дифференцировать и словесно обозначать базовые цвета, ориентироваться в пространстве и собственном теле, появляется символический праксис и т.д. Игровые действия стали сложнее, появляются элементы сюжетно-ролевой игры, использование предметов-заместителей, дети лучше перенимают предложенный замысел игры.

Все это подтверждает наше предположение о зависимости формирования речи от сформированности произвольных движений и действий.

Нами была проведена повторная диагностика произвольных движений и действий у детей раннего возраста с задержкой речевого развития, результаты количественного анализа представлены в Таблице 7.

Таблица 7. Результаты диагностики произвольных движений и действий у детей раннего возраста с ЗРР на этапе констатирующего эксперимента

Имя ребенка/ Задание	Мирон И.	София З.	Валерия К.
1	2	3	4

1. Состояние общего тонуса	4	4	3
----------------------------	---	---	---

*Продолжение таблицы 7*

1	2	3	4
2. Сохранение позы	8	8	5
3. Вестибулярная и проприоцептивная чувствительность	4	4	2
4. Соматогнозис	12	12	10
5. Зрительный и слуховой анализ	8	8	8
6. Кожно-кинестетическое чувство (соместезия)	8	8	7
7. Моторное программирование	20	19	18
8. Мотивация	4	4	4
9. Контроль и коррекция допускаемых ошибок.	4	4	4
Результат контрольного эксперимента (апрель 2022)	72	71	61
Результат констатирующего эксперимента (август 2021)	64	64	55

В ходе анализа полученных данных, нами было выявлено, что дети данной группы показали положительную динамику развития характеристик произвольных движений и действий, даже ни смотря на то, что все дети несколько раз болели и не посещали ДООУ. Те дети, которые на первом этапе эксперимента показали более позитивный результат, в итоге проведенной работы «выровнялись». Улучшились показатели развития произвольных движений и действий, при регулярной работе учителя-логопеда Мирон И. и София З. перешли в категорию детей с нормальным речевым развитием. Валерия К., тоже показала положительную динамику развития характеристик произвольных движений и действий, а также в целом психоречевого развития, благодаря совместной работе специалистов ДООУ, родителей и медикаментозной коррекции. Психоречевые профили, в форме

сопоставления результатов констатирующего и контрольного экспериментов, представлены в Приложении 7.

Подводя итоги, следует сделать вывод, что сравнительный анализ контрольного и констатирующего эксперимента показал нам, что проведенная коррекционная работа дала положительный результат. Вырос уровень моторного программирования, улучшилось состояние зрительного и слухового анализа, соматогнозиса, стала более совершенной переключаемость движений (кинетическая основа движений), увеличилась мотивация к сотрудничеству, стали доступнее контроль и коррекция допускаемых ошибок. Отмечено значительное улучшение кистевого и пальцевого праксиса, а также различных характеристик движений (точность, ритмичность, скоординированность). Меньшая динамика была отмечена в параметрах первого уровня (нормальный тонус, сохранение позы, вестибулярная, проприоцептивная чувствительность), что обуславливается малым сроком коррекции и неготовностью к привлечению других специалистов (инструкторов ЛФК, специалистов по сенсорной интеграции). А наибольшую динамику показали образования 2 уровня (зрительный, слуховой, кожно-кинестетический анализ, соматогнозис) и моторное программирование. Мы объясняем это тем, что данные параметры находятся в зависимости от непосредственно педагогического формирования. Поскольку параллельно проводится логопедическая работа, улучшаются показатели в пробах, в которых задействованы речевые инструкции, требующие достаточного уровня понимания речи. Уровень развития произвольных движений вырос, что указывает на эффективность проделанной работы, которая помогла детям третьего года жизни с отклонениями в овладении речью. Однако сохранились некоторые трудности, которые требуют более продолжительной коррекционной работы. Были отмечены улучшения по другим направлениям развития ребенка. Кроме того, была отмечена положительная динамика в речевом

развитии, что подтверждает взаимосвязь развития произвольных движений и речи.

Исходя из вышесказанного, нами очередной раз подтвердился ключевое положение Л.С. Выготского о структуре дефекта: внешнее проявление нарушенного развития у всех детей исследуемой группы одно – отклонение в овладении речью, «дети неговорящие». Но фактически, у каждого ребенка своя структура дефекта, и воздействуя непосредственно на одни линии развития (уровни дефекта), мы корректируем и не допускаем формирование других вторичных нарушений. И в обратную сторону, без должной и своевременной коррекции получаем целый комплекс дефектов вторичного и третичного порядка. Это подчеркивает ключевую роль раннего вмешательства в дальнейшем гармоничном развитии детей.



### ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 3

В данной главе нами была предложена организация и методика работы по коррекции произвольных движений и действий у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью. Мы разработали модель комплексной коррекции произвольных движений и действий, реализуемую во взаимосвязи учителя-логопеда с воспитателем, педагогом-психологом, музыкальным руководителем, инструкторами по физической культуре, лечебной и/или адаптивной физической культуре и родителями.

Учителем-логопедом совместно с воспитателем проводились утренние зарядки, направленные на развитие и коррекцию параметров произвольных движений и действий. Нами были разработаны и внедрены методические рекомендации для воспитателей по развитию кистевого и пальцевого праксиса у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью и памятка «Особенности работы с ребенком, имеющим отклонения в овладении речью в условиях ДООУ», в которой были освещены психологические особенности таких детей, правила взаимодействия, примеры речевых инструкций и т.д.

Учителем-логопедом и педагогом-психологом была разработана и проведена консультация «Ребенок не говорит: особенности семейного воспитания», в ходе которой были обозначены психоречевые особенности детей, перечислены основные правила общения и построения фразы, развенчаны распространенные мифы, касающиеся развития речи детей.

Кроме того, нами были разработаны «Рекомендации для организации домашних занятий родителями с детьми», которые были распределены на 4 блока: развитие схемы тела, проприорецепции и вестибулярного чувства, ручной моторики и общих движений.

В блоке взаимодействия учителя-логопеда и музыкального руководителя мы проводили групповые музыкально-логопедические занятия, разработанные Шереметьевой Е.В.

Инструктором по физической культуре, учителем-логопедом и воспитателем проводились НОД «Физическое развитие», адаптированные под особенности детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью. Индивидуальная работа проводилась инструктором по ЛФК.

После проведения коррекционной работы, мы проанализировали ее эффективность, используя схему исследования произвольных движений и действий, описанную в главе 2, а также мы повторно провели «Диагностику психоречевого развития детей раннего возраста» (Е.В. Шереметьева). Сравнительный анализ контрольного и констатирующего эксперимента показал, что проведенная коррекционная работа дала положительный результат. Мы выявили положительную динамику развития произвольных движений и действий, а также были отмечены улучшения психоречевого развития детей. Полученные результаты подтвердили гипотезу о взаимосвязи формирования речи от состояния произвольных движений и действий.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Произвольные движения и действия, понимаемые как комплексные двигательные акты, объединенные единой целью и сознательно регулируемые индивидом на основе имеющейся потребности, являются ведущим видом деятельности в раннем возрасте. На его основе происходит дальнейшее развитие, как речевое, так и интеллектуальное, психическое и физическое. У взрослых речь с произвольными движениями и действиями разделены между собой, а у детей раннего возраста по своим психологическим и нейрофизиологическим механизмам эти функции тесно связаны друг с другом и с аффективным аспектом. В процессе изучения вопроса, нами были выделены следующие характеристики произвольных движений и действий, соответствующие блокам мозговой организации:

- 1 блок: поддержание нормального тонуса, сохранение позы, вестибулярная, проприоцептивная чувствительность;
- 2 блок: зрительный, слуховой, кожно-кинестетический анализ, соматогнозис;
- 3 блок: моторное программирование, мотивация, контроль и коррекция допускаемых ошибок.

Нарушения произвольных движений и действий являются как коморбидным состоянием, так и причиной возникновения отклонений в овладении речью. Под отклонениями в овладении речью Е.В. Шереметьева понимает недоразвитие вербальных, интонационно-ритмических процессов в пределах психоречевой системы, которое обусловлено неадекватностью социальных условий и, в результате этого, незрелостью психофизиологических предпосылок речи.

Констатирующий эксперимент проходил в два этапа на базе МАДОУ ЦРР «Детский сад №110 г. Тюмени». На первом этапе мы провели

дифференциальную диагностику, с целью выделения контрольной и экспериментальной групп. На втором этапе внутри выявленных групп мы использовали схему обследования произвольных движений и действий. У детей с ООР и ЗРР были выявлены отклонения в формировании произвольных движений и действий.

В формирующем этапе эксперимента приняли участие 10 детей раннего возраста (7 детей с ООР, 3 детей с ЗРР). Коррекционная работа проводилась комплексно во взаимосвязи учителя-логопеда с воспитателями, педагогом-психологом, музыкальным руководителем, инструктором по физической культуре, специалистом ЛФК и родителями.

В ходе контрольного эксперимента мы получили данные, свидетельствующие о положительной динамике развития произвольных движений и действий. Мы получили следующие результаты: вырос уровень моторного программирования, улучшилось состояние зрительного и слухового анализа, соматогнозиса, детям стало доступно произвольное удержание поз (кинестетическая основа движений) и стала более совершенной переключаемость движений (кинетическая основа движений), показали положительную динамику мотивация к сотрудничеству, контроль и коррекция допускаемых ошибок. Отмечено значительное улучшение кистевого и пальцевого праксиса, а также различных характеристик движений (точность, ритмичность, скоординированность). Кроме того, были отмечены улучшения по другим направлениям развития ребенка (социально-бытовые, культурно-гигиенические навыки, познавательное развитие, игровая деятельность).

Положительный результат является как причиной, так и следствием улучшения состояния других линий развития детей, так как в раннем возрасте все эти направления очень взаимосвязаны. Результаты позволили сделать вывод о том, что в группе детей с ООР уровень недоразвития произвольных движений и действий коррелирует с уровнем психоречевого

развития (дети с РвООР и ВООР показали меньшую динамику в сравнении с детьми НрвООР и ЗРР).

Было повторно организовано обследование психоречевого развития детей. Нами была отмечена положительная динамика у всех детей экспериментальной группы, следовательно, мы можем утверждать, что гипотеза о зависимости формирования речи от состояния произвольных движений и действий верна.

Таким образом, формируется вывод о том, что использование комплексной системы коррекции произвольных движений и действий у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью является эффективным, так как мы достигли желаемых результатов. Задачи исследования решены, цель достигнута, гипотеза подтверждена.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Айрес, Э. Дж. Ребенок и сенсорная интеграция [Текст] / Э. Джин Айрес; пер. с англ. Ю. Даре. – Теревинф, 2018. – 272 с.
2. Аксарина, Н. М. Воспитание детей раннего возраста [Текст] / Нина Аксарина. – Москва : Медицина, 1977. – 304 с.
3. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности [Текст] : монография / Владимир Асеев. – Москва : Мысль, 1976. – 158 с.
4. Бадалян, Л. О. Детская неврология [Текст] : учеб. пособие / Левон Бадалян. – Москва : МЕДпрессинформ, 2001. – 608 с.
5. Баенская, Е. Р. Нарушение аффективного развития ребенка в раннем возрасте как условие формирования детского аутизма [Текст] : автореф. дис. ... д-ра. псих. наук: 19.00.10 / Баенская Елена Ростиславовна. – Москва, 2008. – 47 с.
6. Бакушкина, Н. И. Использование шкал Бейли (Bailey-III) для оценки нейрокогнитивного развития детей в норме и при патологии [Текст] / Н.И. Бакушкина, С.Ю. Киселев, О.А. Львова, Е.В. Сулейманова, И.В. Туктарева // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2018. – №1. – С. 85–93.
7. Бернштейн, Н. А. Физиология движений и активность [Текст] / Николай Бернштейн. – Москва : Наука, 1990. – 496 с.
8. Бизюк, А. П. Основы нейропсихологии [Текст] : учеб. пособие / Александр Бизюк. – Санкт-Петербург : Речь, 2005. – 293 с.
9. Бондарькова, Ю. А. Роль Мюнхенской диагностики для оценки динамических изменений развития детей раннего возраста [Текст] / Ю.А. Бондарькова // Специальное образование. – 2016. – №1. – С. 25–37.
10. Боровцова, Г. А. Профилактика речевых нарушений у детей раннего возраста [Текст] / Л. А. Боровцова, Л. Ф. Козодаева // Гаудеамус. – 2015. – №1. – С. 195–205.

11. Вайзман, Н.П. Психомоторика детей-олигофренов [Текст] / Николай Вайзман. – Москва : Педагогика, 1976. – 104 с.
12. Визель, Т. Г. Основы нейропсихологии [Текст] / Татьяна Визель. – Москва : АСТ : Астрель : Транзиткнига, 2005. – 384 с.
13. Выготский, Л. С. Собрание сочинений [Текст] : в 6 ч. Ч.3. / Лев Выготский. Москва : Педагогика, 1983. – 368 с.
14. Гальперин, П. Я. Отрывки из выступления на защите докторской диссертации по психологии в 1965 г. [Текст] / Петр Гальперин // Журнал практического психолога. – 2002. – № 4. – С. 147–181.
15. Гальперин, П. Я. Экспериментальное формирование внимания [Текст] / П. Я. Гальперин, С. Л. Кобыльницкая. – Москва : МГУ, 1974. – 101 с.
16. Горячева, Т. Г. Методы диагностики произвольной двигательной активности у детей [Текст] / Т. Г. Горячева, Ю. В. Кузнецова // Москва МГППУ Диагностика в медицинской (клинической) психологии: современное состояние и перспективы. – 2016. – С. 166–176.
17. Гринспен, С. На ты с аутизмом [Текст] / Стенли Гринспен; пер. с англ. А. А. Ильин-Томич. – Москва : Теревинф, 2013. – 600 с.
18. Журба, Л. Т. Оценка уровня психомоторного развития ребенка [Текст] / Л. Т. Журба, Е. М. Мастюкова. – Москва : Медицина, 1981. – 273 с.
19. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы [Текст] / Евгений Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 512 с
20. Кипхард, Э. Как развивается ваш ребенок? Таблицы сенсомоторного и социального развития: от рождения до 4-х лет [Текст] / Эрнст Й. Кипхард; пер. с нем. Л. Харина. – Москва : Теревинф, 2016. – 114 с.
21. Козловская, Г. В. Определение отклонений в психическом развитии детей раннего возраста: психодиагностический тест «Гном» [Текст] / Г.В. Козловская, М.А. Калинина, А.В. Горюнова. – Москва : МГИУ, 2012. – 88с.

22. Кондрашова, А. А. Формирование социальных навыков у детей раннего возраста с церебральным параличом [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 5.8.3: защищена 20.12.2021 / Кондрашова Алла Александровна. – Москва, 2021. – 194 с.

23. Корнев, А. Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты [Текст] / Александр Корнев. – Санкт-Петербург : Речь, 2006. – 380 с.

24. Крохалев, К. Ю. Дифференцированный подход к оценке произвольных движений и их коррекция у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта на уроках физической культуры [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Крохалев Константин Юрьевич. – Екатеринбург, 2012. – 22 с.

25. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / Алексей Леонтьев. – Москва : Политиздат, 1975. – 190 с.

26. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения [Текст] : в 2 ч. Ч. 1 / Алексей Леонтьев. – Москва : Педагогика, 1983. – 392 с.

27. Лисина, М. И. Формирование личности ребенка в общении [Текст] / Мая Лисина. – Санкт-Петербург: Питер, 2009. – 320 с.

28. Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии [Текст] : учеб. пособие / Александр Лурия. – Москва : Академия, 2013. – 384 с.

29. Макарова, Н. В. Особенности коррекционно-диагностической помощи детям раннего возраста с недостатками речевого развития в условиях дошкольного образовательного учреждения [Текст] / Н. В. Макарова // Вестник ТГПИ им. А.П. Чехова. – 2010. – №2. – С. 208–214.

30. Максименко, С. Д. Общая психология [Текст] / С. Д. Максименко, В. В. Соловиенко. – Москва : Рефл-бук, 2000. – 528 с.

31. Мастюкова, Е. М. Ребенок с отклонениями в развитии: ранняя диагностика и коррекция [Текст] / Елена Мастюкова. – Москва : Просвещение, 1992. – 95 с.



32. Матвеева, Н. Н. Психологические условия изучения и коррекции задержки речевого развития в раннем возрасте [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Матвеева Наталья Николаевна. – Нижний Новгород, 2004. – 28 с.
33. Методика осмотра и оценки неврологического статуса у детей [Текст] : уч. пособие / К. С. Невмержицкая и др., – Екатеринбург : УГМУ, 2016. – 55 с.
34. Микадзе, Ю. В. Нейропсихология детского возраста [Текст] : учеб. пособие / Юрий Микадзе. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 288 с.
35. Ньюкиктъен, Ч. Детская поведенческая неврология [Текст] : в 2 ч. Ч. 1 / Чарльз Ньюкиктъен; пер. с англ. Д. В. Ермолаева, Н. Н. Заваденко, Н. Н. Полонской. – Москва : Теревинф, 2015. – 290 с.
36. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология: учебник для вузов [Текст] / Людмила Обухова. – Москва : Высшее образование; МГППУ, 2008. – 460 с.
37. Обухова, Л. Ф. Формы и функции подражания в детском возрасте [Текст] / Л. Ф. Обухова, И. В. Шаповаленко. – Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1994. – 112 с.
38. Озерецкий, Н. И. Методы массовой оценки моторики у детей и подростков [Текст] / Николай Озерецкий. – Москва, 1923.
39. Пантюхина, Г. В. Диагностика нервно-психического развития детей первых трех лет жизни [Текст] / Г. В. Пантюхина, К. Л. Печора, Э. Л. Фрухт. – Москва : Центр. ин-т усовершенствования врачей, 1973. – 87 с.
40. Печора, К. Л. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях [Текст] / К. Л. Печора, Г. В. Пантюхина, Л. Г. Голубева. – Москва : Просвещение, 1986. – 144 с.
41. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка [Текст] / Жан Пиаже. – Москва : Педагогика-Пресс, 1994. – 526 с.

42. Попова, Г. А. Игры и упражнения для пальцевой моторики как средство развития речи детей дошкольного возраста [Текст] / Г. А. Попова // Вопросы дошкольной педагогики. – 2018. – №2. – С. 101–103.

43. Разенкова, Ю. А. Предупреждение и преодоление трудностей развития общения у детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03: защищена 15.12.2017 / Разенкова Юлия Анатольевна. – Москва, 2017. – 207 с.

44. Семенович, А. В. Введение в нейропсихологию детского возраста [Текст] : учеб. пособие / Анна Семенович. – Москва : Генезис, 2005. – 319 с.

45. Семенович, А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте [Текст] / Анна Семенович. – Москва, 2002. – 232 с.

46. Симерницкая, Э. Г. Мозг человека и психические процессы в онтогенезе [Текст] / Эсфирь Симерницкая. – Москва : Изд-во Московского университета, 1985. – 191 с.

47. Смирнова, Я. К. Имитация и способность формировать социальный опыт на основе модели психического в дошкольном возрасте [Текст] / Я. К. Смирнова // Вестник КемГУ. – 2019. – №3. – С. 751–762.

48. Стребелева, Е. А. Методические рекомендации к психолого-педагогическому изучению детей (2-3 лет). Ранняя диагностика умственного развития [Текст] / Елена Стребелева // Альманах института коррекционной педагогики РАО. Ранний возраст. – 2001. – № 4.

49. Теплов, Б. М. Психология [Текст] / Борис Теплов. – Москва : Концептуал, 2020. – 256 с.

50. Фролова, О. В. Становление движения у детей в норме и с аномалиями развития [Текст] / Ольга Фролова // Культурно-историческая психология. – 2009. – № 3. – С. 66–71.

51. Хомская, Е. Д. Нейропсихология [Текст] / Евгения Хомская. – Санкт-Петербург : Питер, 2005. – 496 с.

52. Хрестоматия по логопедии [Текст] : в 2 ч. Ч. 1 / под ред. Л. С. Волковой, В. И. Селиверстова. Москва : 1997. – 559 с.

53. Чеканова, М. В. Психолого-педагогическая характеристика детей с задержкой речевого развития [Текст] / М.В. Чеканова // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2016. – №4 (24). – С. 151–153.

54. Шереметьева, Е. В. Диагностика психоречевого развития ребенка раннего возраста [Текст] / Елена Шереметьева – Москва : НКЦ, 2013. – 216 с.

55. Шереметьева, Е. В. От рождения до первой фразы: тернистый путь к общению [Текст] : монография / Елена Шереметьева. – Челябинск : ЮУрГГПУ, 2019. – 282 с.

56. Шереметьева, Е. В. Предупреждение отклонений речевого развития у детей раннего возраста [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03: защищена 21.12.2007 / Шереметьева Елена Викторовна. – Москва, 2007. – 161 с.

57. Шереметьева, Е. В. Психолого-педагогическое сопровождение детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью и их семьей в образовательных организациях [Текст] : учебно-методическое пособие / Елена Шереметьева. – Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2020. – 287 с.

58. Шереметьева, Е. В. Формирование артикуляционной моторики у детей раннего возраста [Текст] : учеб.-практич. пособие / Елена Шереметьева. – Челябинск : ЮУрГГПУ, 2017. – 106 с.

59. Эльконин, Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте [Текст] / Д. Б. Эльконин // Вопросы психологии. – 1971. – № 4. – С. 6–20.

60. Эльконин, Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах: избранные труды [Текст] / Д.Б. Эльконин // под ред. Д. И. Фельдштейна. – Москва : Институт практической психологии: Воронеж : НПО МОДЭК, 1997. – 416 с.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

### Опросный лист для родителей

№	Замечаете ли вы, что ваш ребенок:	да	нет
1	становится тревожным, будучи оторванным от земли, или упорно старается сохранить вертикальное положение, стремясь к тому, чтобы ноги оставались внизу		
2	очень боится упасть, боится высоты		
3	панически боится лифтов и эскалаторов		
4	негативно реагирует на изменение положения головы, избегает наклонять голову вниз		
5	боится резких поворотов, извилистых дорог, его укачивает		
6	не испытывает радости от игр на детской площадке, не стремится играть на гимнастический снарядах (лесенки, «паутинки», качели, горки и т.д.), не выбирает двигающиеся игрушки		
7	особенно боится потерять равновесие		
8	постоянно хочет играть в подвижные игры, включающие раскачивание, бег прыжки и не устает дольше других детей		
9	чаще сверстников падает и иногда терпит неудачу при попытке сохранить равновесие (или не пытается удержаться от падения)		
10	выполняет резкие и неритмичные движения		

Благодарим за ответ!

Ключ: вопросы с 1 по 7 относятся к опроснику о гравитационной неуверенности (Western Psychological Services, 2005), с 8 по 10 к опроснику «Нарушение вестибулярно-билатеральной интеграции» (Western Psychological Services, 2005). Описанные симптомы также могут свидетельствовать о наличии нарушений проприоцептивной чувствительности, поскольку у одних и тех же проявлений могут быть разные причины. Соответственно, при наличии положительных ответов на вопросы, можно сделать вывод о наличии нарушений вестибулярной и проприоцептивной чувствительности (3 пункт в схеме изучения произвольных движений и действий у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью). Однако важно не делать вывод о наличии нарушения по одному лишь симптому, оценка производится в комплексе.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 2

### Ребенок не говорит: особенности семейного воспитания

Уважаемые родители! Факт, что дети с отклонениями в овладении речью должны получать квалифицированную помощь специалистов различного профиля (учителей-логопедов, врачей, психологов и др.) неоспорим. Но даже если ребенок получает систематическую помощь специалистов, поддержка со стороны семьи существенно дополнит комплекс коррекционных мероприятий. Активное включение семьи ребенка в процесс коррекции и развития ребенка является одним из основных принципов логопедической работы, обеспечивая ее эффективность.

*Как родителю общаться с ребенком, имеющим отклонения в овладении речью?*

Если ваш ребенок не использует фразовую речь, произносит звуки только в определенных ситуациях, вам все равно следует правильно строить свою речь по отношению к нему и не пренебрегать речевым общением, поскольку именно ваша речь – это пример для подражания и ресурс для развития речи ребенка.

*1. Мелодико-интонационные особенности речи взрослого, обращенной к ребенку с отклонениями в овладении речью.*

Целесообразно использовать насыщенную эмоционально-волевыми интонациями побудительную форму речи: побудительные предложения стимулируют собеседника к активному действию (это может быть требование, приглашение, просьба, согласие, одобрение, запрещение, вопрос и т. п.), такая форма общения стимулирует развитие понимания речи.

Речь, обращенная к ребенку, должна быть эмоциональной, с вариабельными интонацией, тембром, громкостью, с четкой, периодически утрированной артикуляцией.

Важен глазной коммуникативный контакт, но не нужно насильно поворачивать лицо ребенка или кричать: «Посмотри на меня», необходимо, что бы ребенок смотрел на рот взрослого, а не в глаза; привлекать внимание к собственной речи можно также визуальными эффектами: накрасить губы яркой помадой, положить руки ребенка на свое лицо, если он не против.

В литературе имеются противоречивые мнения, касающиеся того, какой тон голоса воспринимается ребенком лучше: высокий или низкий. Поэкспериментируйте с высотой голоса, обратите внимание, в каком случае ребенок лучше воспринимает инструкции.

Также для развития слухового восприятия ребенка полезно, если иногда родители будут разговаривать с ребенком шепотом, играя, например, в разведчиков. Полезно чередовать «игру в поручения», давая инструкции то громкой, то шепотной речью.

*2. Особенности содержания речи взрослого, обращенной к ребенку с отклонениями в овладении речью.*

Взрослый может сопровождать речевым комментарием как собственные действия, за которым наблюдает ребенок, так и действия ребенка. Все режимные моменты и деятельность ребенка с отклонениями в овладении речью требуют пояснений, например: «Доброе утро, ты проснулся. Идем в ванную. Будем умываться» или «Слышишь? Это звук молотка. Соседи делают ремонт. Стучат».

Во время совместных поездок на машине, прогулок, походов в поликлинику краткими, четкими, но подчеркивающими различные интересные детали окружающей обстановки, предложениями рассказывайте ребенку о том, что вас окружает. Зачастую родители стесняются разговаривать с ребенком на улице о каких-либо «итак

понятных» социальных явлениях и т.п., что, безусловно, ошибочно, и приводит к ограничению социального и речевого опыта ребенка.

Речевой комментарий не должен перегружать внимание ребенка, строго дозируйте речевой материал, направленный к ребенку. Пример: «Вот дерево (недлительная пауза). Высокое дерево (снова короткая пауза). Вон гнездо (снова пауза). Там птичка (снова пауза). Где птичка? Покажи! А вот низкое дерево. На нем нет птички. Тут есть птичка? Нет, нет птички». Для ребенка с нарушением понимания речи комментарий должен быть еще короче. Например, во время вечернего купания: «Вода. Вода течет. Утка. Пищит. Резиновая».

Речевой комментарий должен включать в себя части речи. Называйте не только предметы, но и действия. Например: «Это ключ. Железный. Сделан из железа, значит железный. Положи на руку. Холодный. Ключ открывает дверь. Ключ упал. Звенит».

Говорите о том, что актуально для ребенка в данный момент, желательно в тот момент, когда активна перцептивная (познание через ощущения) или предметно-практическая деятельность ребенка (например ребенок помогает развесить выстиранное белье).

Оречевляйте чувства, эмоции свои и ребенка для развития эмоциональной лексики. Вы можете сказать в ответ на поведение ребенка, которое Вам не нравится «Я злюсь» или в ответ на нежелание общаться «Мне грустно, что я не могу поговорить с тобой».

Не используйте инвертированные словосочетания, метафоры и т.п. в общении с неговорящим ребенком. Стройте предложение по схеме «субъект + действие + объект», например: «собака бежит», «я мою посуду».

При построении диалога важно удлинять паузы после вопроса, давая ребенку возможность ответить. Если ребенок не дает реакции, можно ответить за него. Целесообразно использовать альтернативные вопросы (или-или), подсказывая тем самым ребенку ответ.



Не используйте разнообразный речевой материал к одинаковым ситуациям, действиям и предметам. Используйте одну и ту же речевую форму, но показывайте разные типы одного и того же явления или предмета. Например, на начальных этапах, и море, и река, и вода в бутылке, и лужа – будут обозначаться одним словом «вода». Или при обучении пониманию инструкций, Вы будете говорить одно слово «Дуй», но дуть ребенок будет на горящие свечи, перья, вату, воду в ванной, лепестки цветов и т.п.

### *3. Как не допустить речевой негативизм?*

Речевой негативизм – это полный или частичный отказ ребенка от речи. В общении с ребенком недопустима ультимативная форма, мотивация к речевой деятельности может утрачиваться из-за словесных понуканий: «скажи», «повтори».

На начальных этапах всякая речевая реакция ребенка подхватывается, поощряется, допущенные ошибки не исправляются. Не требуйте от ребенка повторения сложных слов, не заставляйте несколько раз повторять ставшее доступным для ребенка слово.

Не следует удовлетворять все потребности ребенка, не дожидаясь какого-либо проявления просьбы, если предвосхищать все желания ребенка, не давая ему хотя бы криком, одним звуком выразить их, у него так и не появится стимул заговорить. Если ребенок выразил свои желания с помощью жестов или мимики, обязательно оречевляйте его сообщения.

Помните самое главное правило: следите за активностью ребенка! Как только Вы видите его готовность повторить или сказать самому, поощряйте эту активность, а сами затихайте. Для того, чтобы ребенок говорил ему нужно обилие собственной речевой практики. У вас все получится!

### ПРИЛОЖЕНИЕ 3

#### Особенности работы с ребенком, имеющим отклонения в овладении речью в условиях ДОУ

Кто такие дети с отклонениями в овладении речью? Это дети до 3-х лет, не имеющие сенсорных нарушений (слепота, слабовидение, глухота, тугоухость), не начавшие говорить в нормальный срок.

Отсутствие или грубое недоразвитие речи у таких детей требует скорейшего и комплексного психолого-медико-педагогического воздействия, поскольку отсутствие помощи приведет в дальнейшем к разным вариантам тяжелого нарушения речи и/или задержке психического развития.

Для детей с отклонениями в овладении речью характерно:

- отсутствие или резкое снижение мотива речевой деятельности, мотива к общению, речевая инактивность,
- речевой негативизм – психологически немотивированное нежелание говорить, даже при наличии возможности. Это выражается в немотивированном отказе от какой-либо деятельности (особенно с вербальным наполнением), избегании контакта,
- нарушения целенаправленности и концентрации внимания,
- низкий уровень обобщения, недостаточная гибкость и динамичность мышления, замедленный темп усвоения тех или иных закономерностей, недостаточная осознанность и доказательность мышления,
- недостаточность целостности и константности зрительного и слухового восприятия,

- для личности ребенка с отклонениями в овладении речью характерны: некоторая заторможенность или наоборот – возбудимость; повышенная сенситивность (плаксивость, обидчивость, нерешительность),
- отсутствие навыка формирования программы высказывания, зачастую и программы других видов активной деятельности.

Какие особенности нужно учитывать при организации работы с детьми этой категории?

1. Опора на разные модальности (зрительную, слуховую, тактильную, обонятельную, вкусовую) – полимодальный подход, с целью формирования большего количества межанализаторных, ассоциативных связей в головном мозге.

2. Экспрессия педагога на каждом из этапов занятия с детьми с отклонениями в овладении речью. Она способствует развитию подражательности и эмоционально настраивает детей на восприятие и воспроизведение речи. Ребенок всегда обратит внимание на неожиданные действия взрослого, если они будут для него яркими, необычными. Необычность действий помогает поддерживать интерес к занятию.

3. Эмоциональный фон совместной деятельности должен быть положительным, поскольку чувство безопасности относится к базовым потребностям (сон, еда, туалет), без удовлетворения которых невозможно обучение.

4. Важно идти от того, что привлекательно для ребенка – это обеспечит познавательный интерес к занятиям. То что интересно, эмоционально окрашено легче запоминается, дольше хранится в памяти у ребенка и полнее им воспроизводится. Например, использование музыкального сопровождения усиливает эмоциональную окраску занятий, повышает интерес к ним.

5. Инструкции для ребенка: ориентировочная основа его действий на занятиях, должны быть четкими, доступными, поэтапными, сопровождаемые показом образца выполнения. Артикуляция четкой,

зачастую утрированной; громкость голоса – средней. Необходимо не допускать включения в инструкцию лишних вводных слов. Например, верная инструкция: «Посмотри на картинку», неверная инструкция: «Давай, пожалуйста, сейчас с тобой посмотрим на картинку». Обилие лишних слов затрудняет восприятие инструкции, мешает развитию понимания речи. Если дается повторная инструкция, то только через 5 секунд после первой, и обязательно в той же формулировке, не меняя слова и их последовательность.

6. Основные типы обращенной к ребенку инструкции: предикат – объект (пожалей Машу, покажи руку, топни ногой, одень носок и т.п.) или предикат – объект – объект (Соберите шарики в корзину, сорвите груши с дерева и т.п.).

7. Недопустима ультимативная форма общения с безречевым ребенком, привлечение к речевой деятельности с помощью словесных понуканий: «скажи», «повтори», это усиливает речевой негативизм.

8. Если ребенок не обращает внимания на взрослого, продолжает заниматься своими делами, у него отмечается полевое поведение, целесообразно прибегать к созданию дискомфорта для малыша: подкладывать ему под рубашку мячики, массажеры, шишки; пощекотать; погладить какую-либо часть тела ребенка мехом, аппликатором; потормозить ребенка; побрызгать водой из пульверизатора.

9. Принцип стимуляции процесса естественного развития ребенка (принципы вальдорфской педагогики). Стимуляция не только интеллектуального, но и эмоционального, двигательного развития ребенка, при этом отказ от «опережающего» дошкольного воспитания, т. е. «целостное и плавное» развитие ребенка.

10. Включение родителей в коррекционно-развивающий процесс. Развитие речи происходит в процессе практической деятельности ребенка, режимных моментов, при организации семейного воспитания: режима дня, питания, коррекционно-развивающей среды в домашних условиях.

11. Вариативность наглядного и дидактического материала для детей. Используются и объемные, и плоскостные предметы; различный вид изображений предметов и явлений (фотографии, картинки, стилизованные изображения, контурные, точечные и т. п.); картинки разного размера; деревянные, пластмассовые, металлические, вязаные и т. п. игрушки. Использование бытовых предметов (продуктов, посуды, техники и т. п.) и природных материалов повышает интерес детей к занятиям, способствует преодолению негативизма.

12. Организация режима дня ребенка, ритмизация любой его деятельности: как режимный (кормление, сон), так и игровой. Соблюдение этого принципа необходимо для нормализации деятельности нервной системы ребенка, приведения в равновесие процессов торможения и возбуждения, дискоординация которых зачастую отмечается у детей с отклонениями в овладении речью.

Таким образом, работа воспитателя с детьми, имеющими отклонения в овладении речью, имеет свою специфику и требует специальной подготовки.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 4

### Рекомендации для организации домашних занятий родителями с детьми

В развитии детей основополагающей единицей является комплексность воздействия, которая становится возможной благодаря совместным усилиям педагогов ДООУ и вас, родителей! В этом материале представлены рекомендации по организации домашних занятий с ребенком раннего возраста, имеющим отклонения в овладении речью. Самое ценное и важное в предлагаемых рекомендациях то, дидактика заменяется образом жизни – ребенок не замечает, что с ним «занимаются».

Как играть с ребенком, развивая его речь в раннем возрасте? У детей раннего возраста имеются определенные особенности: им сложно удерживать внимание больше 10 минут, они могут не понимать сложные и многоступенчатые инструкции, у них нет мотивации к долгим и монотонным действиям. Поэтому мы предлагаем использовать игры и задания, сочетающиеся с развитием произвольных движений и действий, которые легко включить в быт и рутину, так чтобы у ребенка не возникал протест к занятиям с родителем. Игры поделены по блокам, составляющим произвольные движения и действия:

I. Развитие схемы тела.

II. Развитие проприорецепции и вестибулярного чувства.

III. Развитие ручной моторики.

IV. Развитие общих движений.

Что необходимо для достижения наилучшего результата?

1. Регулярность занятий.

2. Новизна, но тут важно не перестараться: давайте возможность закрепить то, что только начало получаться, а через некоторое время повторяйте уже знакомые игры и задания.

3. Старайтесь организовать выполнение заданий через игру, используйте элементы соревнований, присказки, потешки (тем самым вы будете стимулировать развитие речи).

4. Не заставляйте ребенка, а мягко направляйте и мотивируйте своей включенностью и заинтересованностью в общении с ним.

Начиная игру или занятие с ребенком, очистите стол или специально отведенное место для занятий от ненужных игрушек и посторонних предметов, так как не должно быть слишком много отвлекающих вещей в поле зрения малыша. Закончив игру, вместе с ребенком уберите игрушки на место, это поможет проще переключить ребенка на новую игру. Игра или задание во время занятия кладется от ребенка слева, по окончании ребенок перекладывает его на правую сторону – таким образом ребенок приучается выполнять действия слева направо, что пригодится ему при освоении навыка чтения и письма.

Предложенный комплекс заданий направлен на создание базы для развития речи, психической сферы и послужит профилактикой школьных проблем. Кроме того, для неговорящих и малоговорящих детей важно то, что эмоциональные двигательные игры растормаживают общую психическую активность ребенка, а на фоне этого происходит стимуляция к высказыванию, легче усваиваются новые слова и речевые навыки. У вас все получится!

### *1. Развитие схемы тела*

Работа по развитию схемы тела предполагает развитие у ребенка ориентировки в теле, а впоследствии это будет основой ориентировки в пространстве (право-лево, верх-низ), а на более поздних этапах на листе бумаги (школьные навыки). В рамках этого блока большую роль мы отводим малым фольклорным формам: «пестушкам», «просьпалочкам», «засыпалочкам» и пр., обращающим внимание ребенка на определенные части тела. В процессе рассказывания стиха, взрослый прикасается к ребенку, щекочет, потягивает или применяет элементы массажа. Ощущения

от тела в связке с речевым ритмичным сопровождением позволяют мозгу выстроить более четкую картину схемы тела. Помимо вышесказанного в рамках этого блока происходит развитие тактильной чувствительности, внимания, стимуляция речевой деятельности, развитие понимания речи, ритма, интонационных характеристик, словаря.

*Пестушки* – это короткие стишки, один из жанров устного народного творчества. Пестушки (от слова пестовать, то есть нянчить, холить) сопровождают действия младенца: физические упражнения, гигиенические процедуры, поглаживания. От потешки пестушка отличается тем, что потешка сопровождает игровые действия (ребенок хлопает в ладоши, скачет на коленях и так далее), а пестушка – неигровые, чаще действия взрослого.

Примеры пестушек, стимулирующих развитие понимания схемы тела:

1. «Носик с носиком встречался»

Носик с носиком встречался

*Взрослый и ребенок*

Носик носиком бодался.

*соприкасаются носами и*

А потом «привет» сказал,

*трутся друг об друга*

Носик весь зацеловал!

2. «Ножки-ножки, топотушки»!

Ножки-ножки, топотушки!

*Взрослый гладит ноги*

*ребенка*

Попрыгушки, побегушки.

Ножки сильными растут,

Скоро быстро побегут!

3. «Ручки-ручки, все хваталки»

Ручки-ручки, все хваталки

*Взрослый гладит руки*

*ребенка*

Крепко маму обнималки,

Мы потянем ручки вверх,

*Взрослый тянет руки*

*ребенка*

Скоро дорастем до всех!

*вверх*



4. «Есть у ежика щетинка»

Есть у ежика щетинка,  
Наша гладенькая спинка!  
Вот бежит сороконожка –  
Это мамина ладошка.

*Взрослый гладит спину  
ребенка  
«Щекотка»*

5. «Носик, носик, носопырка»

Носик, носик, носопырка –  
Справа дырка, слева дырка  
А на кончике звоночек,  
Сам звенит, когда захочет.

*Гладить нос  
Нажать на кончик носа*

6. «Щечки, сладенькие щечки»

Щечки, сладенькие щечки  
Нежные, как лепесточки.  
Щечка – раз и щечка – два!  
Целовать давно пора!

*Гладить щеки*

7. «Все прекрасно слышат ушки»

Все прекрасно слышат ушки,  
Наши ушки-непослушки!  
Когда глазки крепко спят,  
Ушки маму сторожат.

*Гладить уши*

*Просыпалочки* – это стихи и потешки, которые вы, родители, рассказываете ребенку, когда он проснулся, во время утреннего массажа. Или, например, когда будите ребёнка в сад, а он совсем не хочет подниматься. *Просыпалочки* – это не просто стихи, так как вы выполняете движения, сопровождая определенными словами. Ваши действия помогают ребенку осваивать пространство, расширяет словарный запас, развивает память, воображение и многое другое.

Детям очень важно телесное взаимодействие (поглаживание, вытягивание ручек и ножек, разминание) и поцелуи-объятия.

1. Потянись дружок,

*Потягиваете ребенка за ручки*

Повернись на бочок,  
На животик повернись,  
Нежно маме улыбнись.

Я по спинке пройду,  
Хворобушку отведу,  
Расти ладненький,  
Да здоровенький.

2. Тара-ра, тара-ра, просыпайся, детвора!

Начинаем по порядку  
Послесонную зарядку.

Через все лесные шишки  
Мы шагаем, словно мишки.  
А теперь мы на лужайке  
Будем прыгать, словно зайки.

Побежим мы умываться,  
Потом будем одеваться.

3. Чок – чок – чок – чок,  
Прибежал к нам Каблучок.

Каблучок плясать любил,  
Всех ребят он разбудил.

Дети глазки открывали,  
По дорожке побежали:

Дружно пяточки стучат

И ладошки не молчат.

Чок – чок – чок – чок,

Вот как пляшет Каблучок.

И детишки вместе не сидят на месте!

*Засыпалочки*, в свою очередь, помогают настроить малыша на сон.

Засыпалочки закрепляют осознание своего тела, название его частей,

*Помогаете перевернуться на бок*

*Помогаете перевернуться на живот*

*«Шагаете» средним и указательным  
пальцами вдоль позвоночника*

*Поглаживаете 2 ладонями по спине в  
направлении от центра к периферии.*

*«Барабаните» всеми*

*по пальцами телу*

*Кулачками, продавливающими*

*движениями проходимся по телу*

*Легкие пошлепывания ладонями*

*«Пробегаете» средним и*

*указательным пальцами*

*Бегаете средним и*

*указательным пальцами*

*Ребенок поднимает ножки и  
двигает ступнями вперед-назад*

*Хлопает в ладоши*

расширяют словарный запас, помогают развивать память, внимание, воображение, восприятие ритма и многое другое.

Важно выполнять движения плавно, но уверенно, говорить тихим, спокойным голосом.

### 1. Я. Перепечина

День закончен, мы устали.	<i>Мягкие поглаживающие</i>
Глазки закрываться стали.	<i>движения по лицу</i>
Очень хочется уснуть	
И в подушку нос уткнуть.	
Сладко спать под одеялом...	
Подоткнула его мама,	<i>Подоткнуть одеяло</i>
Погладила вихор сыночка:	<i>Погладить по голове</i>
– Спи, родной, спокойной ночи!	
Положи ручки под щёчку,	<i>Гладить через одеяло</i>
Сладко спи всю эту ночьку.	
Сны тебя пусть не пугают.	
– Спи, мой милый, баю-баю!	
Ах, как хорошо поспать!	
Завтра будет день опять.	
Завтра будем всё с начала	
Пов-то-рять!	

### 2. Нам ножки сегодня сказали:

«Мы так сегодня устали,	<i>Гладить ноги</i>
Мы столько сегодня прыгали,	
Что больше совсем не хотим,	
Чтобы нами опять дрыгали.	
Мы хотим полежать, отдохнуть,	
Чтоб завтра снова пуститься в путь!»	
И ручки сказали:	<i>Гладить руки</i>
«Мы тоже очень устали,	

Мы одевали, кормили и мыли,  
И еще рисовали,  
Вы знаете, как мы устали?»  
И каждый пальчик сказал:  
«Я тоже устал!  
Я тоже трудился и помогал!  
И ложку держать и глаза умывать!  
Дайте теперь нам поспать!»  
И ушки вдруг зашептали:  
«И мы тоже устали,  
Мы целый день  
Всех внимательно слушали,  
Мы столько узнали...  
Мы были бы рады,  
Если б поспали!»  
И глазки сказали:  
«Ох, а мы как устали!  
Мы так устали, что аж защипали.  
Мы столько сегодня видели,  
А теперь хотим мы поспать,  
Давайте нас закрывать!»  
И ротик сказал и зазевал:  
«Я тоже устал,  
Я жевал, я кусал и кричал.  
Давайте скорей отдыхать,  
Чтобы завтра опять  
«Доброе утро» сказать!»  
И язычок пролепетал:  
«А сколько я рассказал,  
Почмокал, почавкал и прорычал,

*Гладить ладони*

*Гладить голову, чуть  
прикасаясь к краю ушных  
раковин (чтобы не  
сбивать громким звуком)*

*Гладить лицо и мягко  
прикрывать глаза*

*Гладить нижнюю часть  
лица и губы*

Я тоже очень устал!»

И только носик промолвил:

«А я не устал!

Вы все тихонько лежите,

Отдыхайте и спите,

А я буду вас охранять,

Спокойно дышать и дышать...»

3. Глазки спят и щечки спят

Глазки спят и щечки спят

У усталых малышат.

Спят реснички и ладошки,

Спят животики и ножки.

И малюсенькие ушки

Сладко дремлют на подушке.

Спят кудряшки, ручки спят,

Только носики сопят.

*Гладить нос в направлении*

*от центра к периферии*

*Гладить лицо в направлении*

*от центра к периферии*

*Гладить ладони*

*Гладить живот и ноги*

*Гладить внешний край*

*ушных раковин*

*Гладить голову и плечи*

### *III. Развитие проприорецепции и вестибулярного чувства*

В этом блоке мы «растормаживаем» базовые ощущения от движения – вестибулярные ощущения и проприорецепцию. Вестибулярная система связана со всеми частями мозга и контролирует движения на уровне поддержания равновесия и противодействия силе тяжести. Проприорецепция представляет собой осознание ощущений от мышц и суставов.

Ощущения от прыжка, полета, удержания тяжелого предмета, вис стимулируют базовые уровни построения движений – вестибулярную и проприоцептивную системы, стимуляция которых оказывает положительное влияние на речь.

Тут нам на помощь приходят знакомые действия, например:

- качание на качелях, в гамаке, в кресле-качалке, в коконе (гамак, закрывающийся над головой); при закрытых/завязанных глазах усиливается воздействие на вестибулярную систему;
- лазанье по лесенке (попеременные движения руками и ногами стимулируют межполушарное взаимодействие, ощущение нестандартной мышечной работы развивает проприорецепцию, нахождение без опоры на обе ноги влияет на вестибулярный аппарат);
- катание с горки (активно развивается вестибулярный аппарат);
- катание на каруселях, крутящемся офисном кресле (активно развивается вестибулярный аппарат);
- ходьба по бордюрам, по узкой полоске на полу, стараясь удержать равновесие (активно развивается вестибулярный аппарат);
- занятия на балансирах различных форм и свойств (балансирующая подушка с массажной поверхностью, балансир в форме дуги, доска Бильгоу, балансиры-полусферы и подобное). Варианты игр:
  - предложите залезть/зайти и слезть/сойти с доски;
  - ребенок садится на балансир «по-турецки», а вы раскачиваете доску;
  - садитесь на доску с ребенком на коленях, качаетесь;
  - ребенок в положении стоя или сидя на корточках на балансире, совершает покачивающие движения из стороны в сторону головой, а затем фиксирует взгляд на предмете;
  - ребенок, стоя или сидя на балансире, медленно покачивается под музыку;
- разные виды массажа (ручной, колючим мячиком, валиком), обязательно с ритмичным речевым сопровождением (потешки, считалки и прочее). Например, с помощью массажного мячика можно развивать схему тела и словарь – взрослый массажером дотрагивается до какой-либо части

лица или тела, называет ее, называя расположение этой части тела в пространстве, и комментирует: «Вот лоб. Ниже – щека. Где щека? Ниже!»;

– игра в «малыша»: пеленание ребенка простыней, пледом, одеялом (стимуляция проприорецепции);

– игра «рулетик»: переворачиваясь через бок завернуться в плед; сначала с помощью взрослого, потом по подражанию (стимулируется вестибулярный аппарат и проприорецепция);

– катание на самокате (для тренировки баланса полезно даже когда ребенок просто стоит на самокате, а взрослый его везет);

– игра «замри-отомри» или «море волнуется раз» (развивается произвольная регуляция поведения и все уровни построения движений);

– плавание в водоемах в надувных игрушках или матрасе (стимуляция вестибулярного аппарата);

– игры в сухом бассейне с шариками (активизация проприорецепции);

– игры с мячом (о них подробнее в блоке развития общих движений);

– вылезание из кресла-мешка (активная стимуляция проприорецепторов);

– выполнение деятельности на вытянутых руках (помощь в снятии книг с полки, бокс с настоящей спортивной грушей и т.д.);

– прыжки на батуте: помимо развития проприорецепции и вестибулярного аппарата, способствуют снятию негативизма, агрессии и уменьшают тревожность. В процессе игр на батуте легко закрепляются новые звукоподражания и слова («опа!», «ух!», «бах», «ого!», «лети», «прыг»). В дальнейшем во время прыжков можно проговаривать считалки, стишки или любой другой детский фольклор.

Важно отметить, если у ребенка отмечается страх, негативизм, неуверенность или напротив опасное отсутствие страха, границ,

дискомфорта, чрезмерное стремление, то это говорит о нарушениях именно в этой сфере развития.

Вовлечение в игру поможет развитию воображения и поможет отвлечь ребенка от испытываемых им субъективно неприятных ощущений от заданий, приведенных выше, поэтому старайтесь обыгрывать простые сюжеты.

Если ребенок боится выполнять какое-то из предложенных заданий, важно помочь ему приспособиться. Например, при качании на качелях выбирать такую высоту, чтобы ноги ребенка касались земли или сажайте его на колени и качайтесь вместе. Иногда, чтобы почувствовать себя увереннее, ребенку нужны дополнительные проприоцептивные ощущения (ощущения от мышц, суставов) – не просто ведите за руку по лестнице, а придерживайте, мягко надавливая на плечо, надевайте ребенку детский рюкзак с доступным весом, специальные утяжелители на кисти или лодыжки (при лазанье или ползанье).

Чрезмерно двигательным детям, чтобы быть более сосредоточенными, полезно получить проприоцептивную стимуляцию: например, перед занятием у логопеда дать ребенку весомый предмет, чтобы он его нес. Это должно быть не действие ради действия, а иметь понятный малышу смысл: мама захочет пить, я несу воду для нее.

### *III. Блок развития ручной моторики*

Ни для кого не является секретом необходимость развития мелкой ручной моторики. О пользе таких занятий вы знаете не понаслышке. Мы предлагаем вам различные задания, которые позволят стимулировать развитие не только ручной моторики, но и развитие понимания речи, грамматического строя речи, словаря, интеллекта, внимания, тактильного восприятия, памяти, мышления, усидчивости, бытовых навыков и многое другое. Важно отметить, что мы исходим из понимания необходимости развития функциональных навыков, то есть непосредственно необходимых



в жизни, следовательно, мы предлагаем развивать мелкую моторику ребенка в предметной деятельности.

1. Игры с бутылочками и баночками. Ребёнку предлагаются бутылочки и баночки, у которых горлышки разного диаметра (флакончики из-под духов, бутылочки от газированной воды, микстур, баночки из-под косметических средств); заранее открутите у них крышечки и положите их перед малышом вперемешку. Задача ребенка – подобрать к каждой баночке и бутылочке соответствующую крышечку и затем закрутить их.

2. Игры с коробочками: мама говорит ребенку, что потеряла духи, задача ребенка открыть разные коробки и найти заданный предмет. Сложность в том, что принцип открывания коробок отличается.

3. Научите ребенка чистить яйцо, сваренное вкрутую, мандарины, бананы, горошек в стручках, отшелушивать пленку с жареного арахиса. В целях безопасности обязательно следить за ребенком в момент выполнения действия.

4. Игры с фольгой. Заверните какие-либо некрупные предметы (пуговицу, камешек, ластик, точилку, игрушку из киндер-сюрприза) в фольгу, попросите ребенка найти что-то определенное. Для этого ребенку придется развернуть все комочки, в работу включатся его кисть и пальцы, он будет удерживать в памяти заданную инструкцию и искать определенную вещь. Старайтесь не перегружать, но и создавайте возможность для ситуации успеха: не менее 3-х, но и не более 6-ти предметов в фольге.

5. Научите грозить пальцем, двигая кистью. Это можно использовать в играх с игрушками или при инсценировании действий потешек, стишков, сказок.

6. Научите движению «фонарики». Это движение стимулирует подвижность кистей, что пригодится при формировании функциональных бытовых действий.

7. Игра «кто быстрее» или «поможем маме». К деревянной палочке прикреплена широкая атласная лента, задача ребенка как можно быстрее ее намотать. Даем инструкцию: «Наведи порядок, намотай ленту на палочку».

8. Силач. Для игры понадобятся резиновые игрушки. Предложите ребёнку сжимать игрушку сначала двумя руками, затем одной. Преподнести можно как спортивную тренировку.

9. Игры со шнуровками и пуговицами. Учим ребенка застегивать пуговицы, молнии, завязывать шнурки как на своих вещах, так на вещах игрушек: «ляля замерзла, одень ее, застегни кофту, завяжи шарф».

10. Нанизывание крупных бусин, макарон на синельную проволоку или толстый шнурок. Преподносим как изготовление подарка маме или бабушке.

11. Игры с бумагой, салфетками, туалетной бумагой: мять, рвать, складывать-раскладывать.

12. Учите отрывать край у запакованных пакетиков чая, индивидуальных салфеток, бумажных упаковок сахара. Это можно делать в гостях, в кафе в ожидании заказа, тем самым занимая внимание ребенка, снижая его потребность в «залипании» в смартфон. Важно придать этому цель: вскрыть пакетики и раздать всей семье.

13. Лепить из пластилина, соленого теста.

14. Помогать лепить из песочного теста печенье нужной формы (важно не поправлять несовершенства).

15. Использование в игровой форме элементов массажных движений для пальчиков, кистей рук: поглаживание, растирание, лёгкое надавливание, пощипывание, похлопывание, сгибание, разгибание пальчиков, как всех, так и поочередно. Используются упражнения:

- катание одного грецкого ореха или шарика,
- массажные мячи,
- катание ребристого карандаша,
- имитация скатывания колобка, палочек, как в лепке,

– сжимание резиновых игрушек разной плотности и др.

16. Засовывать монетки в копилку.

17. Помогать собирать на место рассыпанные ватные палочки, спички.

18. Вешать постиранное белье и носки с помощью прищепок.

19. Отрывать листья мяты/ петрушки и другой ароматной зелени в кулинарных целях.

20. Поливать цветок из разных емкостей (стакан и лейку нужно наклонять под разными углами). Желательно, чтобы у ребенка были «личные цветы» и емкости для полива.

21. Рисование на крупах. На подносе ровным слоем насыпана крупа (манка, пшено, гречка, рис и др.). Рисуют кончиками пальцев, ладошками, кулачками рисуют разные рисунки по желанию, образцу или словесной инструкции, инсценируют стихи или песенки.

22. Сенсорные ванны. Крупы, косточки, семена гороха, фасоли, семечки в небольшой глубокой миске. Ребенок погружает руки как можно глубже, производя различные действия: «помешать» крупу, одновременно сжимая и разжимая пальцы рук, а также ему необходимо найти на дне «бассейна» спрятанные игрушки или предметы. Можно поместить разные предметы, но дать инструкцию найти что-то определенное, тем самым развивать память ребенка.

23. Рисование, как кистью/карандашом, так и пальцами. Также можно применять рисование необычными техниками, например можно рисовать самодельными красками, изготовленными из муки, воды и пищевых красителей; пластилинов; овощами и фруктами, испачканными в краске; пальцем или палочкой корицы на разных по запаху и цвету скрабах для тела; йогуртом или водой, смешанными со специями разных цветов (паприкой, петрушкой, черным кунжутом, карри, корицей) на бумаге или металлических крышках; рисовать на песке или манке; рисовать овощными или фруктовыми пюре, свежими ягодами; специальными фломастерами на стене в ванной или окне в детской комнате.

24. Привлекайте ребенка к работе по дому: закладывая белье в стиральную машину, сопровождайте свои действия комментарием – пусть малыш подаст вам необходимые вещи; по возможности старайтесь готовить пищу совместно – позвольте ребенку бросить овощи в суп, расставить посуду, самому выжать сок в механической соковыжималке, развязать упаковку, разорвать пленку и т. п. Такие совместные действия способствуют не только развитию навыков самообслуживания, но и развивают понимание речи, обогащают лексикон ребенка прилагательными, наречиями и др. Совместное приготовление пищи поможет закрепить в словаре ребенка многие глаголы, в том числе с близким значением: жарить – варить – печь; кипятить, чистить, солить и т. д. Обращайте внимание ребенка на запахи при приготовлении пищи, в следующий раз попросите угадать ребенка по запаху – что готовится на кухне.

25. Рассматривая с ребенком книги из картона и бумаги разной жесткости, побуждая его самостоятельно переворачивать страницы, можно стимулировать его ручную деятельность. Экспериментируйте с ребенком во время чтения сказок. Например, при чтении сказки «Золушка» предложите ребенку помочь Золушке выполнять ее работу. Смешайте муку с кофе. Покажите ребенку, как можно использовать сито для сортировки кофе от муки. Проведите подобные опыты несколько раз, эмоционально произносите слова: «мука», «кофе», «сито» – ребенок начнет повторять их, подражая вам.

26. Игра «наперстки»: можно использовать обычные пластиковые стаканы (не более 3-х), под один из которых прячется предмет. Стаканчики меняют положение, а ребенку нужно угадать под каким спрятан предмет. Потом вы меняетесь ролями, и ребенок сам прячет и сам передвигает стаканы, стараясь не приподнимать их.

27. Предложите ребенку построить башню из стаканов разного диаметра: ребенок должен сам подбирать и методом проб и ошибок составлять свою постройку.

28. Также полезны различные пальчиковые упражнения без речевого сопровождения. Это пальцевые позы могут применять в различных игровых ситуациях. Все движения пальцев должны объясняться малышу. Это поможет разобраться ему со сложными понятиями «сверху», «снизу», «вперед», «левый», «правый». Например:

1) коза рогатая: указательный палец и мизинец выпрямлены, большой палец – на согнутых безымянном и среднем;

2) пистолетик: указательный палец выпрямлен и направлен вперед, остальные пальцы сжаты в кулак;

3) человечек: указательный и средний палец руки «бегают» по столу;

4) ёжик: руки сцепить в замок, пальцы одной руки и большой палец другой руки выпрямить;

5) ковшик: сложить из обеих ладоней ковшик, при этом все пальцы должны быть плотно прижаты друг к другу;

6) мячик: пальцы обеих рук соединить попарно, придать им форму шара;

7) гусь: опереться указательным пальцем на большой, средний, безымянный и мизинец прижать друг к другу и к указательному;

8) замок: сплести пальцы обеих ладоней в замок.

#### *IV. Развитие общих движений*

Для развития общих движений с ребенком полезно ползать попластунски или на четвереньках. Такие упражнения стимулируют межполушарное взаимодействие, помогают правильному распределению нагрузки на формирующуюся косо-мышечную систему. Эти упражнения можно различно обыгрывать, представлять себя героями сказок, животными (змейки, собаки), соревноваться кто быстрее достигнет цели, проползть под или между чем-то, организовывать целые полосы препятствий, играть в «трактор»: ползти и подталкивать перед собой «груз» (воздушный шар или мяч) головой и т.д.

1. Техника ползания «по-пластунски»: лежа на животе, нужно вытянуть вперед слегка согнутую в локте руку и положить ладонь вниз; противоположную ногу согнуть и положить плоско, чтоб ею можно было упираться в пол при отталкивании. Вторая согнутая в локте рука упирается в пол рядом с туловищем, противоположная ей нога выпрямлена. Туловище слегка развернуто в сторону вытянутой руки. Опираясь на руки и одновременно отталкиваясь согнутой ногой, нужно подтянуть туловище. Движение цикличное, т.е. в следующий момент все действия совершают другая нога и рука.

2. Техника ползания на четвереньках: стоя на коленях и предплечьях дети должны опираться на всю ладонь, пальцы – широко расставлены и направлены вперед. Совершается попеременное одновременное переставление рук и ног (левая рука+правая нога, правая рука+левая нога).

3. Ползанием в иной плоскости можно назвать упражнение «бревнышко»: ребенок ложится на спину, вытянувшись всем телом, руки над головой и перекачивается через бок сначала в одном направлении, потом в другом (право-лево). Для этого упражнения можно задать ориентир: перекачаться до какого-то предмета или стены или провести соревнование на скорость.

Также большой интерес представляют игры с мячами разного размера.

1. Попади мячом. На небольшом расстоянии от ребенка ставится ведро (коробка или корзина). Ребенку нужно попасть в него маленьким мячом или несколькими мячами разной величины. Можно организовать как соревнование с группой детей или родителями, бросать поочередно правой и левой рукой. Если подготовить ведра и мячи разных цветов, то можно учить дифференциации по цветам (синие мячи бросаем в синее ведро, а зеленые мячи в зеленое ведро).

2. Подбей шарик. Подвесьте воздушный шарик на уровне малыша. Можно представить, что это воздушный шар противника, который нужно

подбить. Покажите, как нужно «стрелять» (кидать) маленькими мячиками по шарiku.

3. Гол. Вы с ребенком садитесь на пол на небольшом расстоянии напротив друг друга и вытягиваете ноги вперед. Берёте большой пляжный мяч и толкаете его друг другу ногами. Вы и малыш должны вовремя отталкивать мяч ногой, чтобы он не закатился в «ворота» между ног.

4. Прокатывание мяча через ворота. Привлекаем к работе папу. Он должен изготовить небольшие ворота. На виду у ребенка, папа прокатывает мяч сквозь ворота в сторону малыша. Чадо заинтересовано попытается повторить папин фокус. Вот тут и начинается самое интересное. Мужчины начинают соревноваться, усложняя постепенно задания. Можно пытаться прокатывать мяч в ворота под дугой и с большего расстояния. Мячик можно закатывать в ворота обеими руками.

5. Ловкий вратарь. Взрослый бросает маленький, легкий мяч ребенку. Он должен постараться его поймать. Затем он бросает мяч маме. Расстояние между игроками постепенно увеличивается от 70 см до метра.

6. Сбитая кегля. Взрослый устанавливает кеглю, а ребенок пытается мячом ее сбить. Расстояние увеличивается от 50 см до метра.

7. Прыг – скок. Ребенок бросает мяч в пол и старается его поймать. Или удары мячом о стену с одновременным произнесением «БАМ!», чередуя удары мяча о пол с одновременным или последующим произнесением: «БУМ!», «БАМ!».

8. Упражнение «Высоко-низко». Используется при закреплении соответственных пространственных понятий. Ребенок совместно со взрослым подбрасывает мяч на разную высоту и ловит его руками. С целью развития понимания сравнительной степени наречий упражнение проводится в соревновании: «Кто выше?» Если позволяют речевые возможности ребенка, целесообразно отраженно проговорить простую фразу: «Я выше!», «Ты выше!». Формировать предпосылки к диалогической речи: «Кинь выше! Кинул?» (стимулируется произнесение слова «Да»).

9. Упражнения на большом мяче:

а) ребенок ложится на большой мяч (диаметр 75 см) и обнимает его руками и ногами, взрослый, придерживая ребенка за спину, плавно перекатывает мяч «по и против» часовой стрелки;

б) ребёнок лежит спиной на мяче. Придерживайте его за руки. Малыш выполняет поочерёдные движения прямыми ногами вверх – вниз;

в) малыш лежит спиной на мяче, ноги твёрдо стоят на полу. Придерживайте ребёнка за тазобедренные суставы. Малыш поднимает туловище и обнимает вас за шею;

г) поддерживая ребёнка под мышки, поставьте его коленями на мяч. Выполните колебательные движения;

д) ребёнок лежит спиной на мяче. Руки и ноги отведены в стороны. Удерживая малыша руками, производите колебательные движения;

е) малыш стоит около мяча и барабанит по нему ладонями. По сигналу «стоп» он должен прекратить стучать по мячу.

Таким образом, вы можете оказать значительное влияние на развитие своего ребенка, не прикладывая чрезмерных усилий, используя минимум времени и материальных ресурсов, но добиваясь успехов. У вас все получится!



## ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Комплексы утренних зарядок, направленных на развитие произвольных движений и действий у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью

Примерная схема занятия:

- ритуал-приветствие;
- разминка;
- упражнения на переключаемость;
- упражнения на координацию;
- заминка.

### 1. Ритуал-приветствие

Любим, любим, любим,           руки вверх и в стороны  
Любим мир вокруг,  
Рады, рады, рады,           хлопают в ладоши  
Что рядом с нами друг!       берутся за руки, образуют круг  
Доброе утро!

### 2. Разминка

1) Растяжка «вверх». ИП – стоя, ноги вместе, руки опущены. На вдохе поднять руки вверх, потянуться за ними всем телом, не отрывая пятки от пола. Педагог помогает детям – держит за руки и слегка подтягивает вверх. На выдохе расслабляется тело, руки опустить, согнуться в пояснице, вернуться в исходное положение.

2) Разминка и расслабление плеч и шеи. ИП – ноги на ширине плеч, руки расслаблены.

- а) плечи поднять и опустить, отвести назад, затем вперед;

б) вращать плечами вперед и назад, не выгибая и не прогибая спину назад и вперед, движения однонаправленные;

в) в медленном темпе достать подбородком до груди, достать затылком до спины, дотягиваться до правого плеча, затем до левого.

3) «Зарядка». ИП – стоя, ноги вместе, руки на поясе. Повороты туловища вправо и влево с одновременным произнесением: «УХ!».

### 3. Упражнения на переключаемость

Упражнения рассчитаны на формирование переключаемости, слаженного и динамичного выполнения движений. Упражнения следует проводить в игровой форме: дети могут быть «машинами» или «животными». При этом важно стимулировать звукоподражания (машины «би-бип», кошки «мяу») и повадки или внешний вид животного (сделать ушки как у зайца и прыгать). После освоения заданий 1 и 2, по принципу усложнения переходим к заданиям 3 и 4, включающим в себя развитие речи, закрепление лексических тем, развитие слухового внимания, слухоречевой памяти, мышления.

1) Упражнение на ходьбу и бег под музыку выполняется в кругу. Сначала звучит медленная музыка, и дети спокойным шагом идут по кругу, чуть позже музыка меняется на быструю, дети должны начать бежать. Это упражнение проводится 3 раза. Переключение с ходьбы на бег на первых 3 занятиях дети делают по подражанию педагогу, на последующих занятиях выполняют самостоятельно по словесной инструкции.

2) Упражнение «stop-and-go». Дети снова встают в круг. Включается ритмичная музыка и дети начинают двигаться по кругу, когда музыка выключается, дети останавливаются на месте. Упражнение выполняется 5 раз с чередованием движения и торможения. Первые 3 занятия дети делают это упражнение по подражанию педагогу, после они выполняют задание самостоятельно. Педагог может помогать детям словесной инструкцией «стоп» и «побежали/ поехали».

3) Упражнение «ходьба по дорожке». Ребенку необходимо пройти по массажной дорожке (ленте) на полу и собрать в корзинку расположенные на ней (по бокам) предметы (в соответствии с лексической темой недели – ягоды, фрукты, посуду). В качестве усложнения, для развития произвольной регуляции деятельности ребенок может собирать лишь некоторые предметы по инструкции или складывать их отдельно в разные корзинки.

4) Упражнение «день – ночь». Взрослый произносит слово «день» – ребенку можно бегать по комнате, прыгать. Взрослый произносит слово «ночь» – ребенку необходимо лечь. Подобные игры также способствуют воспитанию волевых качеств у ребенка, способствуют выработке равновесия процессов возбуждения и торможения.

4. Упражнения на координацию направлены развитие на слаженности и переключаемости движений, моторного программирования, развитие слухоречевой памяти и мышления.

1) Упражнение «повтори позу» ребенок повторяет за педагогом позу, в создании которой участвует все тело:

- «столбик» – стоя прямо, руки по швам (7 секунд);
- «звезда» – поставить ноги шире плеч, руки в стороны (5 секунд);
- «цапля» – руки в стороны, поднять одну ногу (3-5 секунд).

2) Игра «замри-отомри» («стоп-упражнение») направлена на произвольное торможение и удержание позы. Дети свободно двигаются под музыку и, когда она затихает, должны замереть. Позже мы предлагаем детям просто стоять ровно, затем позу для замирания можно усложнить. Далее, по звуковому сигналу или включению музыки, игра возобновляется. Упражнение проходит в игровой форме, дети могут быть «животными»: попрыгать как зайцы, красться как лиса, быстро бежать как тигр и т.д.

3) Игра «условный сигнал» («выше ноги от земли»). Дети свободно передвигаются по комнате и, услышав условный сигнал (хлопок), все должны остановиться и забраться на лесенку, стульчик, диванчик или пр.

4) Моторные программы – задания на развитие моторного программирования, координации и переключения, состоящие из комбинации разных движений, в которых участвует все тело. На первых занятиях моторные программы состоят из 2-3 элементов, выполнение которых связано с физическими предметами, например:

- пройти по сенсорному коврику, хлопнуть в ладоши, перешагнуть игрушку;
- хлопнуть в ладоши, пробежать по веревочной лестнице, лежащей на полу, поставить руки на пояс;
- поднять кеглю с пола, пройти по сенсорной дорожке, бросить кеглю в корзину.

После освоения подобных моторных программ, происходит усложнение, задания представляются на одном месте:

- из положения стоя поднять руки вверх, присесть, встать, опустить руки;
- из положения стоя поднять руки вверх, развести руки в стороны, присесть, встать, опустить руки;
- из положения стоя, поднять руки вверх, подпрыгнуть, развести руки в стороны, присесть, встать, подпрыгнуть, опустить руки.

Каждая серия движений выполняет медленно и по подражанию педагога. При правильном и четком выполнении движений темп выполнения можно ускорить. Все движения выполняются под музыку.

5) «Солнышко и дождик». Дети присаживаются на корточки за чертой, обозначенной воспитателем. Воспитатель говорит: «На небе солнышко! Можно идти гулять». Дети бегают по площадке. На сигнал: «Дождик! Скорей домой!» – бегут за обозначенную линию и присаживаются на корточки. Воспитатель снова говорит: «Солнышко! Идите гулять», и игра повторяется.

5. Заминка. Под спокойную музыку пройти по кругу, поднимая и опуская руки. Упражнения способствуют релаксации, успокоению, восстановлению плавного дыхания. Упражнения на заминку необходимы для окончания занятия.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 6

### Методические рекомендации для воспитателей по развитию пальцевого и кистевого праксиса детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью

Важные уточнения перед применением предложенных заданий:

- правильное выполнение всех заданий поощряется (хлопаем в ладоши, хвалим и т. п.), работаем над развитием внутренней позитивной мотивацией;
- задания подбираем по принципу от простого к сложному, обязательно учитываем речевые возможности детей;
- не допускаем переутомления детей, длительность занятий не более 5–10 минут.

Обучение заданиям происходит с помощью следующих методов:

- показ действий;
- действия руками ребенка;
- самостоятельные действия ребенка.

Задания, направленные на развитие кистевого праксиса

Кистевой праксис является основой для развития пальцевого праксиса. Часто дети не дифференцируют плечо и кисть. В дальнейшем это негативно влияет на формирование навыка письма, именно поэтому мы предлагаем выделить его формирование в отдельный блок.

1. Игры «поймай мяч», «брось мяч» с мячами разного размера. Игры могут проводиться или индивидуально с ребенком, или с группой, или одними детьми, без участия воспитателя.

2. Игра «рыбалка». Детям предлагаются специальные магнитные удочки, которыми необходимо поймать фигурки с металлическими

элементами. Можно усовершенствовать задачу: подобрать картинки или предметы, относящиеся к теме недели по календарно-тематическому планированию ДООУ, и надеть на них металлические скрепки. Таким образом ребенок будет «ловить» картинку и называть ее. Этой игре можно придать социально-коммуникативное значение: передавать удочку самими детьми, учить ждать своей очереди, воспринимать двухступенчатые инструкции: «Сначала Оля, потом Аня».

3. Игра с бутылочками и баночками. Ребёнку предлагаются бутылочки и баночки, у которых горлышки разного диаметра (флакончики из-под духов, бутылочки от газированной воды, микстур, баночки из-под косметических средств); заранее открутите у них крышечки и положите их перед малышом вперемешку. Задача ребенка – подобрать к каждой баночке и бутылочке соответствующую крышечку и затем закрутить их. Игра также используется с целью обучения пониманию значений приставочных глаголов: «застегни-расстегни»; «завинти-отвинти»; «закрути-открути», «открой-закрой»; при этом формируется регулирующая функция речи.

4. Игры с фольгой. Заверните какой-либо некрупный предмет (игрушку из киндер-сюрприза) в фольгу, покажите ребенку, как ее можно развернуть. Ребенок будет заинтересован в игрушке, а параллельно с этим в работу включится его кисть и пальцы. В этой игре можно задействовать развитие речи: заворачивайте в фольгу предметы с простой слоговой структурой (2 слога, 1 закрытый слог: муха, пони, киса, конь, дом, лев и т.д.) и когда ребенок разворачивает, вы стимулируете произнесение названия игрушки.

5. Научить движению «фонарики».

6. Игра «кто быстрее». К деревянной палочке прикреплена широкая атласная лента, задача ребенка как можно быстрее ее намотать. Можно прикрепить ленту к двум палочкам, тогда в игре будут задействованы двое детей, что добавит элемент соревновательности и повысит заинтересованность.

7. Игры с пазлами и конструкторами. Эти игры вызывают положительные эмоции, формируют мотивацию к игровым занятиям за столом, развивают праксис и мышление. В процессе складывания ребенком пазлов взрослый может стимулировать его деятельность короткими, четкими инструкциями: «двигай», «крути», «переверни», «туда», «сюда», «здесь», «так» и др. Эти слова повторяются постоянно, пока все детали не будут установлены на место. Таким образом, происходит формирование регулирующей функции речи, во внутреннем лексиконе закрепляются глаголы. В конце взрослый проводит рукой ребенка по пазлу, задавая вопрос: «Все?», оставляя паузу и отвечая: «Все!» – со временем ребенок начнет произносить это слово самостоятельно.

8. Игра «Котенок» Эта игра направлена на укрепление мышц пальцев и кистей рук; обучение подражанию и развитию регулирующей функции речи. Для игры понадобятся резиновые игрушки-пищалки: котята (по количеству детей). Раздайте малышам игрушки и предложите сжать их в кулачке. В это время читайте двустишие:

Ты, котенок, не пищи,

Лучше маму поищи.

Задача ребенка удерживать игрушку кистью, не дать ей издать звук, пока взрослый не закончит читать двустишие. Подобные игры можно проводить с самыми разнообразными игрушками-пищалками.

9. Ввести дежурство по поливу цветов: полив цветов из лейки и из стакана будет по-разному задействовать работу кисти и значительно стимулировать развитие зрительно-моторной координации. Важно чтобы ребенок был под наблюдением взрослого, при необходимости оказывать ему помощь.

Задания, направленные на развитие пальцевого праксиса с  
игрушками или дополнительными предметами

1. Игры с пуговицами. Для игры понадобятся лоскуты ткани с нашитыми на них разными пуговицами (лучше чтобы пуговицы были



детскими в виде цветов, машинок и т. п.) и петлями, разнообразные банки и бутылочки с завинчивающимися крышками. Взрослый предлагает ребенку выполнить соответствующие действия: застегнуть-расстегнуть пуговицы, отвинтить-завинтить крышку и т. д. Обучение начинается с совместной, затем репродуктивной деятельности (эхопрактики).

2. Игра «Спрячь пуговку». Попросите ребенка помочь спрятать рассыпанные пуговицы в коробку. Сначала можно спрятать все желтые пуговицы, затем красные пуговицы и т.д. Игру можно включить в общее занятие, добавить сюжет, ввести героя («Маша хотела пришить пуговку, но все рассыпала. Давайте поможем Маше собрать пуговицы»).

3. Игра «Тихо-громко». Задача ребенка заполнить точками с помощью карандаша квадраты обеими руками. Когда взрослый произносит: «Тихо, медленно», ребенок стучит карандашом тихо, не спеша; когда взрослый произносит: «Громко, быстро», ребенок воспроизводит соответствующие действия в заданном темпе. Игра способствует снятию напряжения, преодолению негативизма, развивает слуховое внимание и восприятие ребенка, стимулирует регулирующую функцию речи, стимулирует освоение правильного захвата карандаша и развивает пальцевый праксис.

4. Игры с детским пинцетом: перекладывать кусочки поролона, фигурки или бусины из одной миски в другую. Со временем добавляем вариант сортировки по определенному признаку:

- по цвету: все зеленые фигурки в зеленую миску, красные в красную, синие в синюю;
- по принадлежности к определенной группе материалов: все фигурки в синюю миску, все бусины в красную;
- по сложной инвертированной инструкции: все зеленые бусины в красную миску, все красные бусины в зеленую миску;

– по принадлежности к определенной категории, развивая навыки обобщения: всех животных в зеленую миску (лес), все продукты в синюю миску (холодильник).

5. Нанизывание крупных бусин, макарон на синельную проволоку. Дополнительно отрабатываем понятия «один-много», даем усложненную инструкцию: «сначала синие бусины, потом желтые».

6. Пальчиковый театр: договоритесь с детьми, что сейчас зверушки (пальчиковые игрушки) будут делать зарядку, либо можно разыграть другой простой сюжет с включением следующих движений:

- игрушки кланяются (палец сгибается в фаланге);
- кружатся (палец поворачивается туда-сюда);
- прыгают;
- ходят;
- спят;
- обнимаются друг с другом;
- ползают и т.д.

Дети, как правило, выполняют движения обеими руками одновременно. Но необходимо постепенно усложнять – выполнять разные движения на разных руках. Например, зверушка на одной руке прыгает, а на другой – просто спит или смотрит на первого. И самый сложный вариант: один прыгает, другой кружится.

7. Игры с бумагой: мять, рвать, складывать. Игры с подгруппой: выполнение по очереди, каждому ребенку дается определенное задание (Оля рвет, Сережа мнет, Саша складывает). Развиваем регулируемую функцию речи, мышление.

8. Работа с пластилином или соленым тестом. Кроме обычной лепки в изготовление поделок можно добавить крупы, макароны, орехи и бобовые. Скорлупки от орехов могут стать шляпками или зонтиками, горох может заменить глазки, пуговицы. Можно приготовить «пиццу», раскатав пласт из пластилина и «вдавлив» в него разнообразные «ингредиенты», или украсить

вазочку, предварительно облепив ее пластилином. Манку можно насыпать на пластилин и получится пушистый снег, макароны необычной формы могут превратиться в цветы.

9. Рисование, как кистью/карандашом, так и пальцами.

10. Игра «Покорми Хрюшу!» (птичку, собачку, коровку и др). Пластиковый контейнер от ватных палочек (либо другой подходящий по форме) с изображением мордочки животного (приклеить, нарисовать и др) с отверстием в районе рта. Кормить животное – проталкивать пальчиком любые фигурки продуктов, предметы имитирующие пищу (кристаллики, камешки-марблз). Задание можно менять для различных целей: сделать две фигуры и одну кормить только фруктами, а другую только овощами. Кормить фигурку предметами, имитирующими корм и проговаривать слова отработываемой слоговой структуры.

11. Игра в интерактивной песочнице «необыкновенные следы»:

- «идут медвежата» – ребенок кулачками и ладонями с силой надавливает на песок,
- «прыгают зайцы» – кончиками пальцев ребенок ударяет по поверхности песка, двигаясь в разных направлениях,
- «ползут змейки» – ребенок расслабленными/напряженными пальцами рук делает поверхность песка волнистой (в разных направлениях),
- «бегут жучки-паучки» – ребенок двигает всеми пальцами, имитируя движение насекомых (можно полностью погружать руки в песок, встречаясь под песком руками друг с другом – «жучки здороваются»).

12. Игра в интерактивной песочнице «узоры на песке». Взрослый пальцем, ребром ладони, кисточкой в верхней части песочницы рисует различные геометрические фигуры (в соответствии с возрастными нормами освоения), простые/сложные узоры (прямые и волнистые дорожки, заборчики, лесенки). Ребенок должен нарисовать такой же узор внизу на песке, либо продолжить узор взрослого. Те же узоры на песке изготавливаются путем выкладывания в заданной последовательности

ритмических рядов из предметов, например камешков, желудей, больших пуговиц и пр. (ритм 1:1, далее 1:2 (камешек-желудь-камешек-желудь; камешек-пуговица-пуговица)).

13. Игра в интерактивной песочнице «Песочные прятки». Взрослый предлагает выбрать ребенку игрушки (заранее выбираем игрушки, названия которых соответствуют 1-3 типу слоговой структуры (2 открытых слога, 3 открытых слога, 1 закрытый слог – вода, молоко, конь)), которые позже спрячет в песке и задача ребенка будет их найти. Примерная инструкция: «Игрушки хотят поиграть с тобой в прятки. Выбери понравившиеся тебе игрушки Ты закроешь глаза, а они спрячутся в песок, а после того как я скажу: «Открываются глаза, начинается игра», ты должен их найти в песке».

## ПРИЛОЖЕНИЕ 7

### Коммуникативно-речевые профили детей раннего возраста на этапе констатирующего и контрольного эксперимента

1. Группа детей с отклонениями в овладении речью

Коммуникативно-речевой профиль Амалии Ш. (Рисунок 3).

Результат констатирующего эксперимента: -68 баллов – резко выраженные отклонения в овладении речью (РвООР).

Результат контрольного эксперимента: -40 баллов – выраженные отклонения в овладении речью (ВООР).

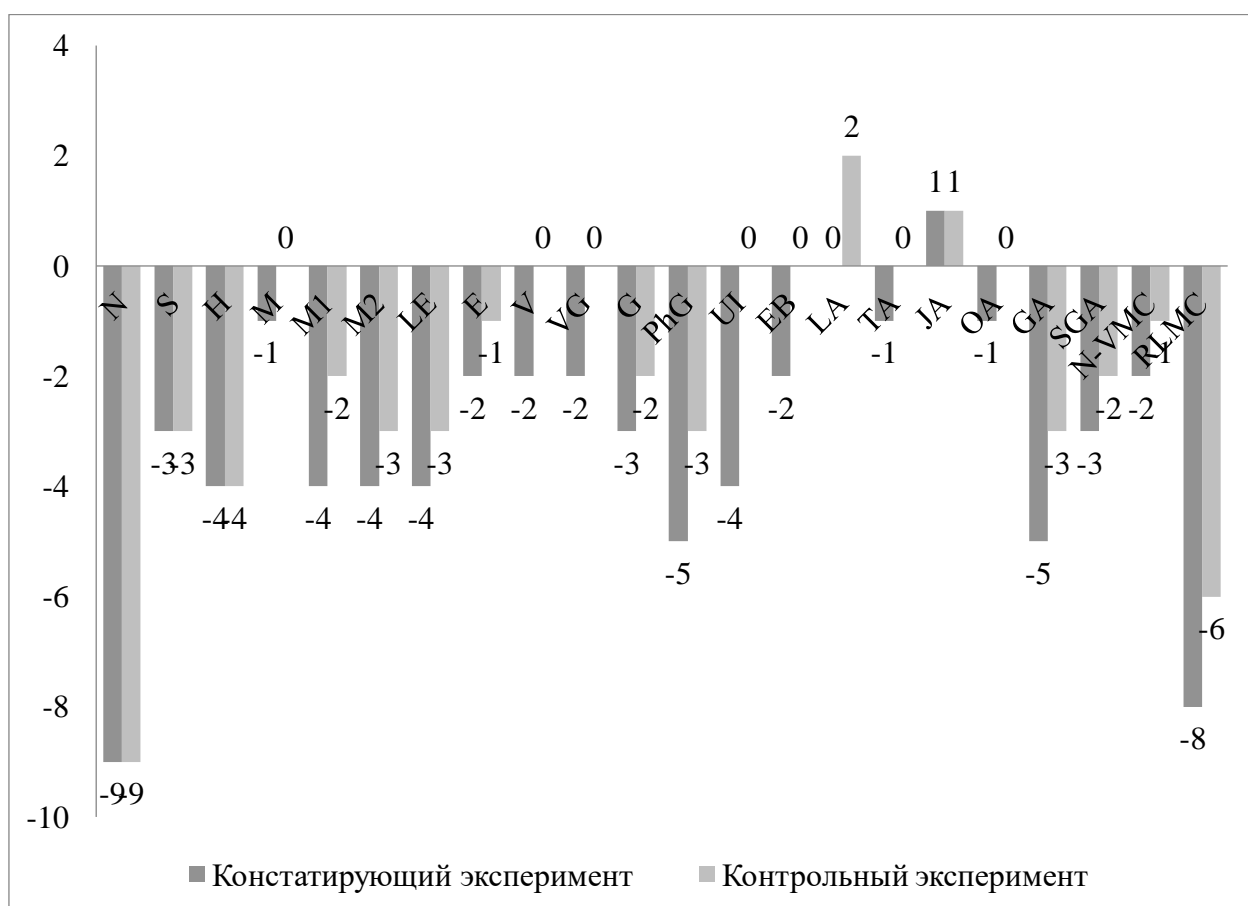


Рисунок 3 – Коммуникативно-речевой профиль Амалии Ш.

Коммуникативно-речевой профиль Юрия С. (Рисунок 4).

Результат констатирующего эксперимента: 39 баллов – нерезко выраженные отклонения в овладении речью (НврООР).

Результат контрольного эксперимента: 94 балла – нормальное речевое развитие.



Рисунок 4 – Коммуникативно-речевой профиль Юрия С.

Коммуникативно-речевой профиль Тимура А. (Рисунок 5).

Результат констатирующего эксперимента: -38 баллов – выраженные отклонения в овладении речью (ВООР).

Результат контрольного эксперимента: 0 баллов – нерезко выраженные отклонения в овладении речью (НрвООР).

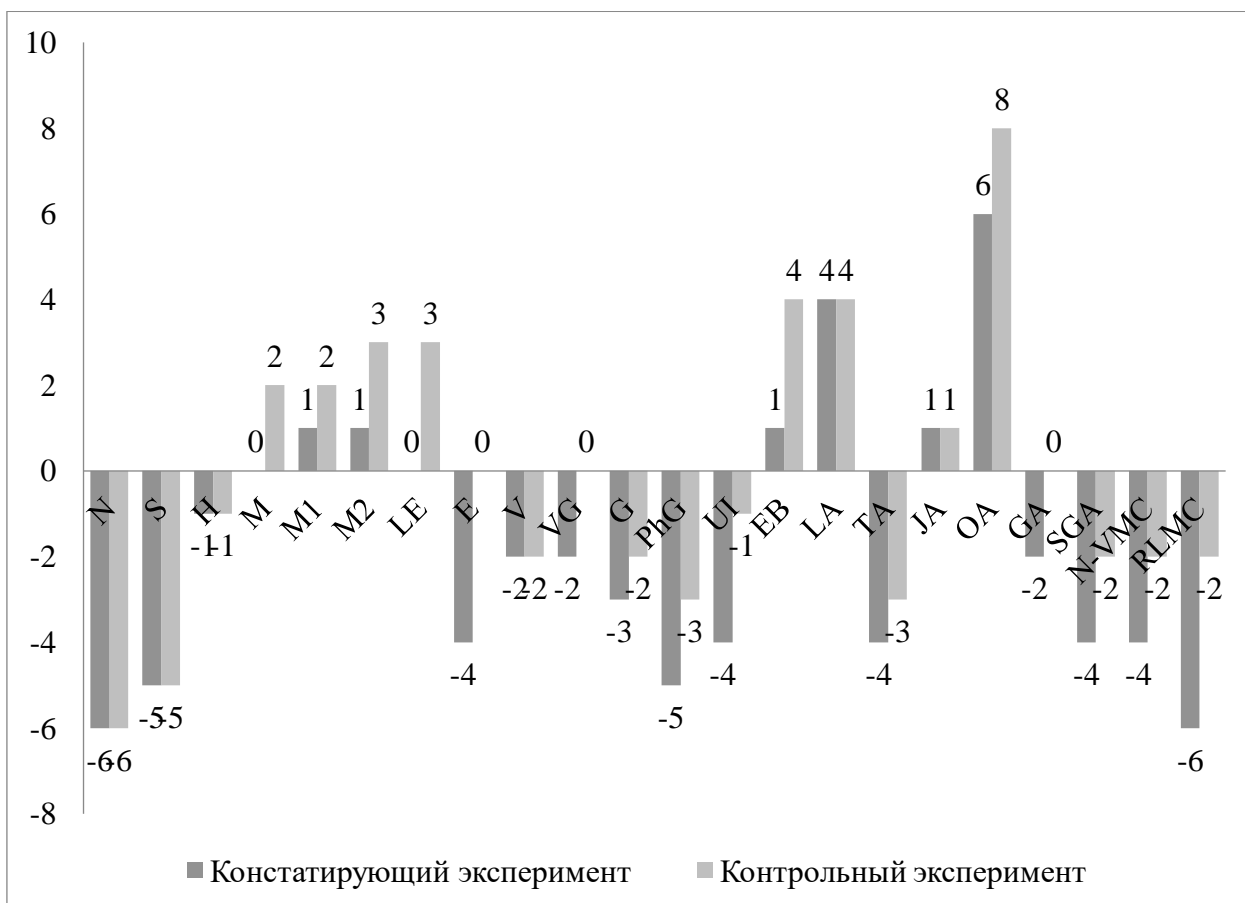


Рисунок 5 – Коммуникативно-речевой профиль Тимура А.

Коммуникативно-речевой профиль Дмитрия С. (Рисунок 6).

Результат констатирующего эксперимента: 17 баллов – резко выраженные отклонения в овладении речью (НврООР).

Результат контрольного эксперимента: 93 балл – нормальное речевое развитие.

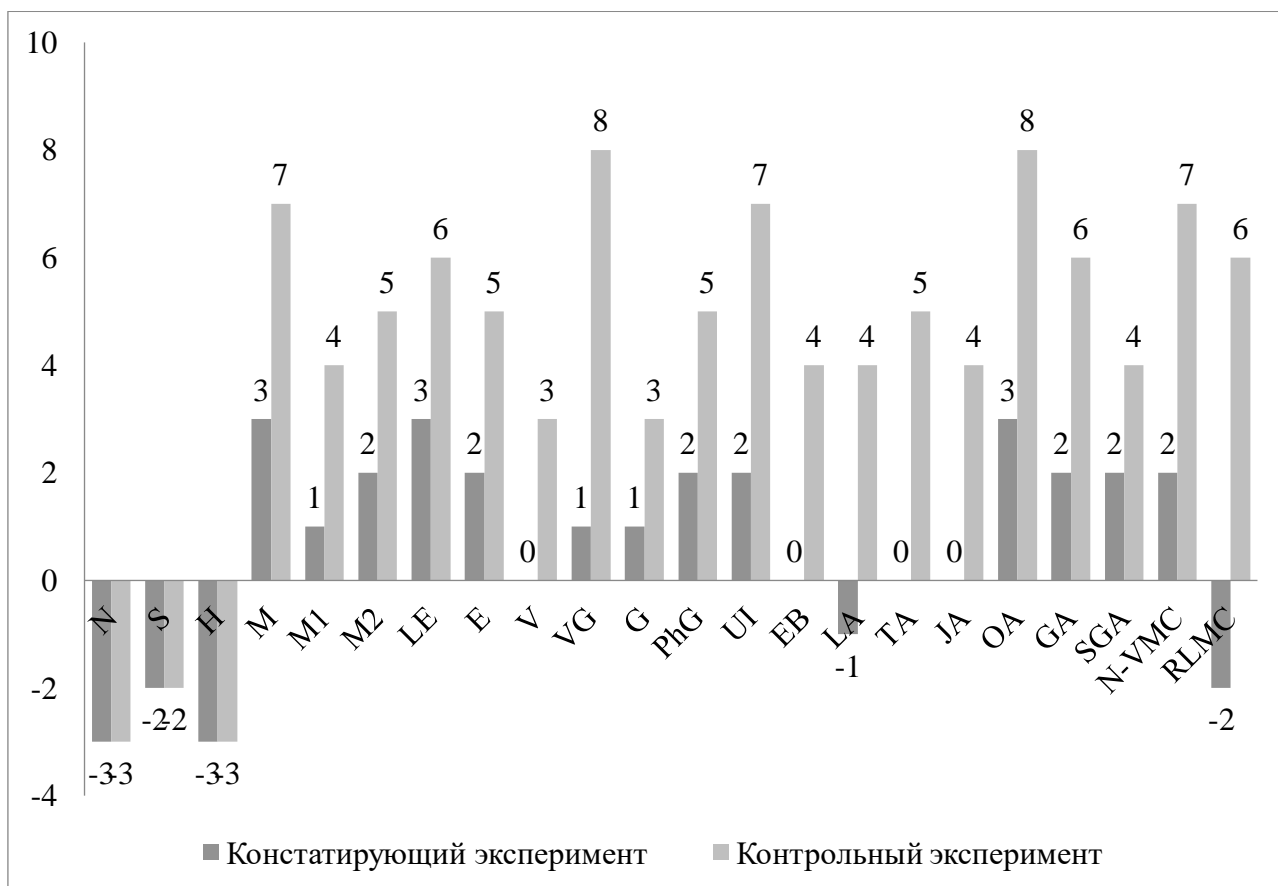


Рисунок 6 – Коммуникативно-речевой профиль Дмитрия С.



Коммуникативно-речевой профиль Миланы Е. (Рисунок 7).

Результат констатирующего эксперимента: -59 баллов – выраженные отклонения в овладении речью (ВООР).

Результат контрольного эксперимента: -32 баллов – выраженные отклонения в овладении речью (ВООР).

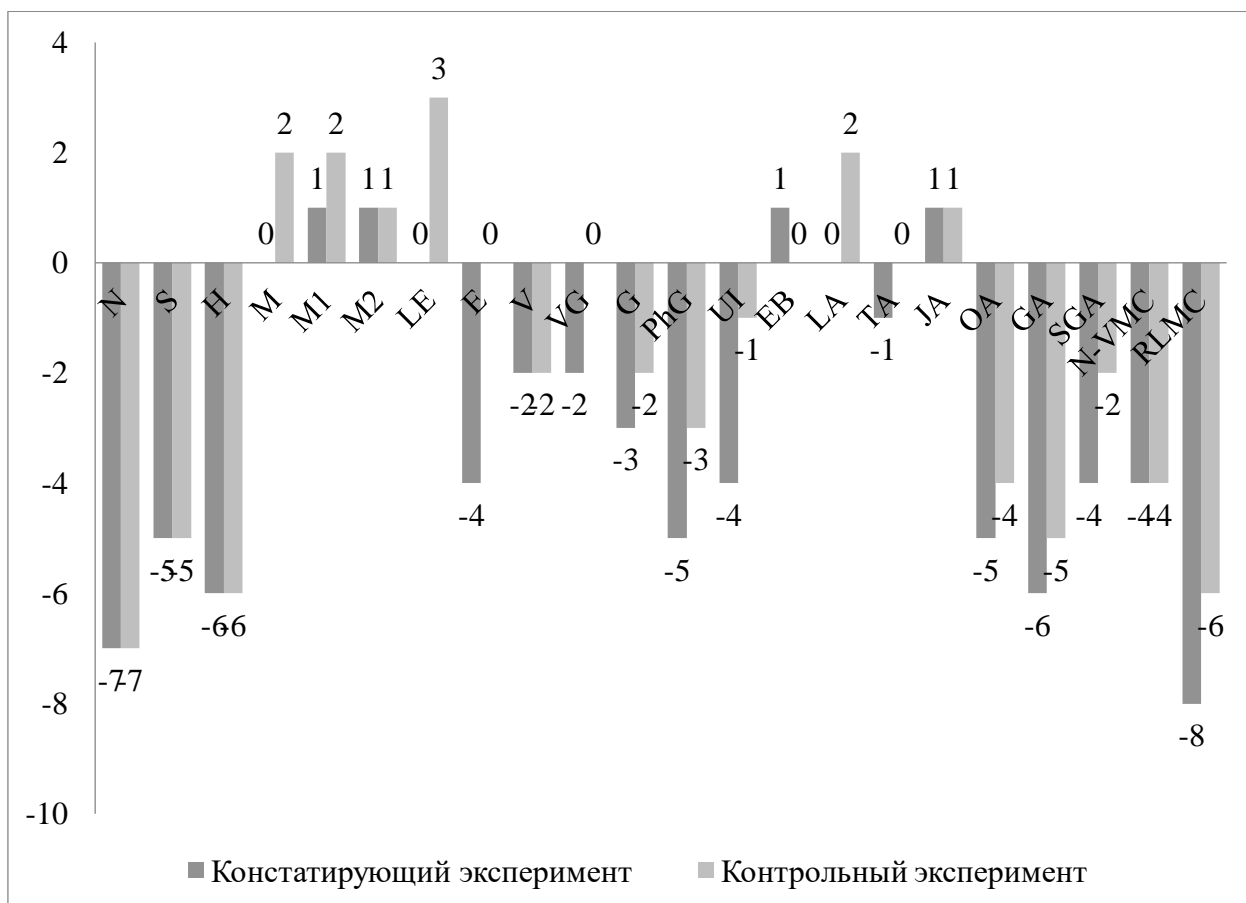


Рисунок 7 – Коммуникативно-речевой профиль Миланы Е..

Коммуникативно-речевой профиль Ксении А. (Рисунок 8).

Результат констатирующего эксперимента: 30 баллов – резко выраженные отклонения в овладении речью (НврООР).

Результат контрольного эксперимента: 83 балла – нормальное речевое развитие.



Рисунок 8 – Коммуникативно-речевой профиль Ксении А.

Коммуникативно-речевой профиль Михаила Г. (Рисунок 9).

Результат констатирующего эксперимента: 34 балла – резко выраженные отклонения в овладении речью (НврООР).

Результат контрольного эксперимента: 82 балла – нормальное речевое развитие (НРР).

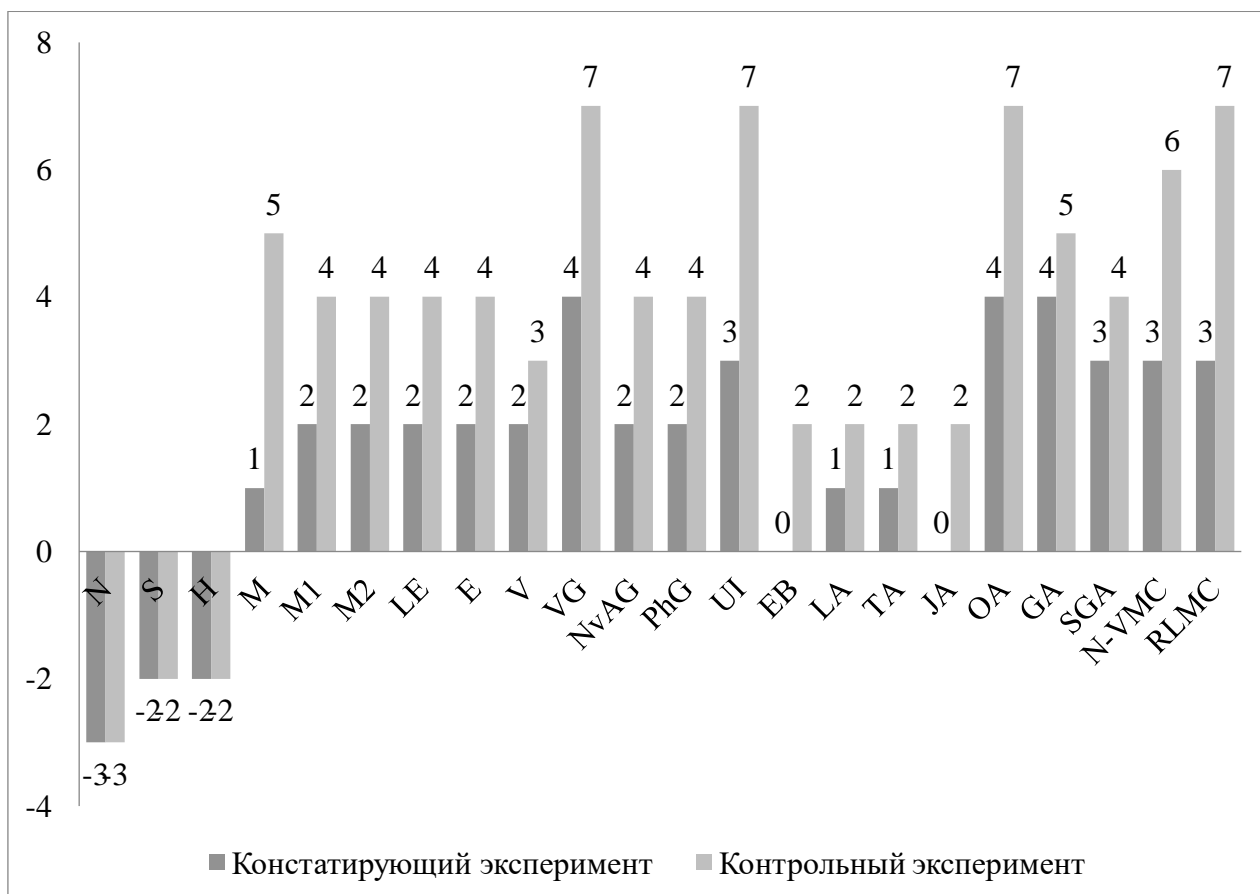


Рисунок 9 – Коммуникативно-речевой профиль Михаила Г.

## 2. Группа детей с задержкой речевого развития

Коммуникативно-речевой профиль Мирона И. (Рисунок 10).

Результат констатирующего эксперимента: 44 балла – задержка речевого развития (ЗРР).

Результат контрольного эксперимента: 108 баллов – нормальное речевое развитие.

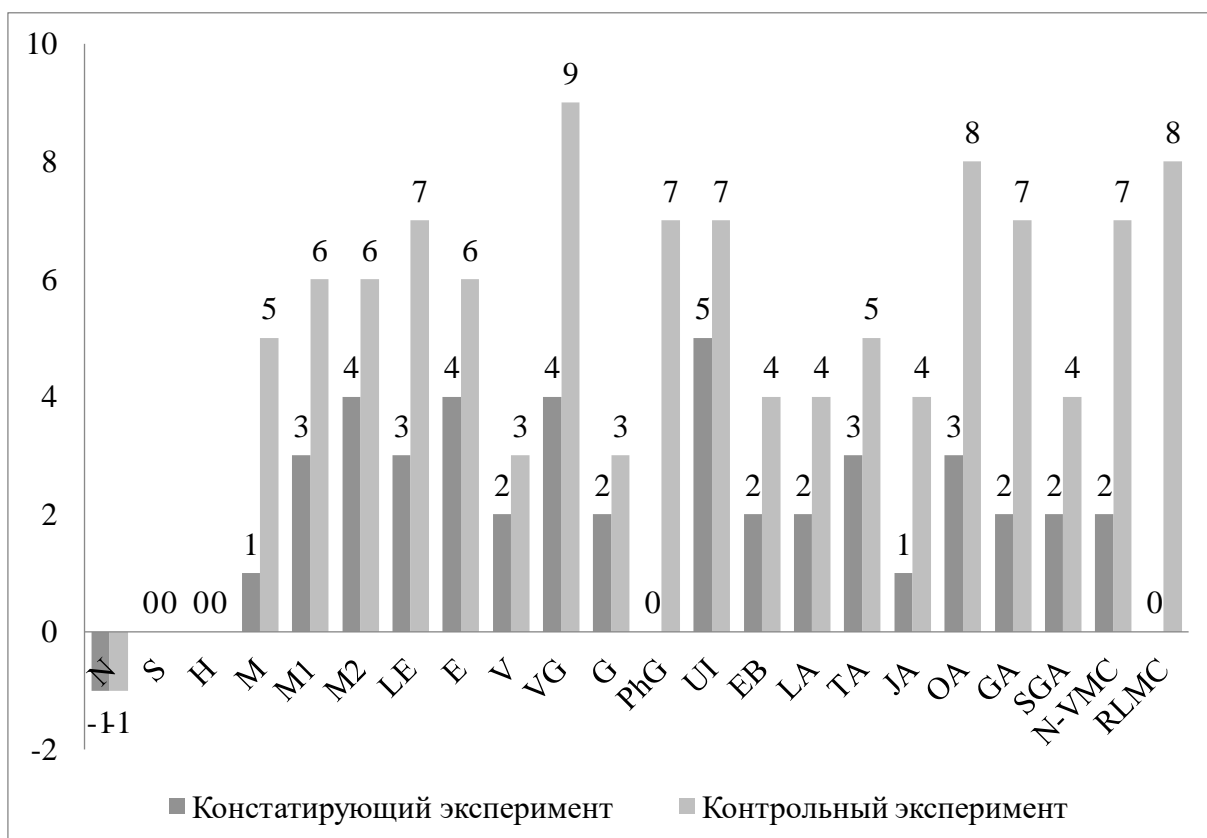


Рисунок 10 – Коммуникативно-речевой профиль Мирона И.

Коммуникативно-речевой профиль Софии З. (Рисунок 11).

Результат констатирующего эксперимента: 43 балла – задержка речевого развития (ЗРР).

Результат контрольного эксперимента: 98 баллов – нормальное речевое развитие.

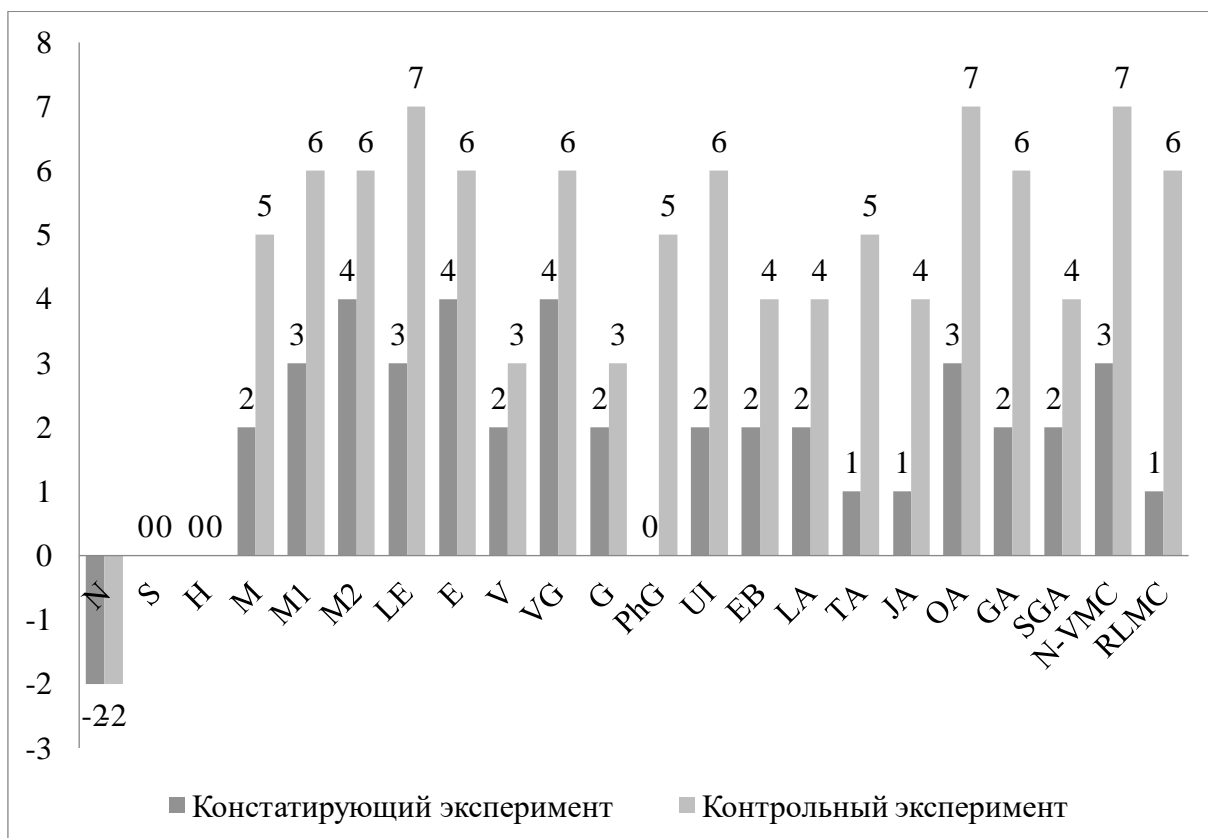


Рисунок 11 – Коммуникативно-речевой профиль Софии З.

Коммуникативно-речевой профиль Валерии К. (Рисунок 12).

Результат констатирующего эксперимента: 59 баллов – задержка речевого развития (ЗРР).

Результат контрольного эксперимента: 95 баллов – нормальное речевое развитие.



Рисунок 12 – Коммуникативно-речевой профиль Валерии К.

Расшифровка аббревиатур представлена в Таблице 8 – Символы изучаемых параметров.

Таблица 8 – Символы изучаемых показателей

Блок	Краткое обозначение	Значение символа
1	2	3
Сбор анамнестических данных	N	показатель неврологической патологии
	S	показатель соматической патологии
	H	показатель наследственной предрасположенности

Продолжение таблицы 8

1	2	3	
Изучение микросоциальных условий	M	показатель стимуляции речевого развития близкими взрослыми	
	M1	общение родителей с ребенком	
	M2	общение ребенка с родителями	
	LE	естественная языковая среда	
	E	показатель эмоционального развития ребенка	
	V	показатель способности ребенка к волевым усилиям	
Обследование психофизиологических компонентов речевого развития	зрительное восприятие	VG	состояние зрительного восприятия ребенка
		G	показатель неречевого слухового восприятия
			PhG
	двигательные предпосылки артикуляции	UI	показатель понимания инструкций взрослого
		EB	показатель пищевого поведения ребенка
		LA	двигательные возможности губных мышц
		TA	двигательные возможности языковых мышц
		JA	показатель возможностей движения мышц удерживающих нижнюю челюсть
Изучение когнитивных компонентов речи	OA	показатель сформированности предметной деятельности	
	GA	состояние игровых действий ребенка	
	SGA	показатель состояния оречевления игровых действий	
Изучение доступных ребенку средств общения	N-VMC	показатель состояния неречевых средств коммуникации	
	PLMC	начальные языковые средства общения	